

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Unidad Docente no Departamentaria de Psicología Social



TESIS DOCTORAL

**Eficacia de los distintos métodos en el entrenamiento de la
habilidad social de hablar en público**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Francisco Gil Rodríguez

Madrid, 2015

Francisco Gil Rodríguez



X- 33- 026922-7

EFICACIA DE DISTINTOS METODOS EN EL ENTRENAMIENTO
DE LA HABILIDAD SOCIAL DE HABLAR EN PUBLICO

Unidad Docente no Departamentaria de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
1983



BIBLIOTECA

TP
1983
044

Colección Tesis Doctorales. Nº

44/83

© Francisco Gil Rodríguez
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1983
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-4114-1983

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Tesis Doctoral:

EFICACIA DE DISTINTOS METODOS EN EL ENTRENAMIENTO DE LA

HABILIDAD SOCIAL DE HABLAR EN PUBLICO

Autor: Francisco Gil Rodríguez

Director: Dr. Florencio Jiménez Burillo

(Catedrático de Psicología Social)

Madrid, 1981

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento para todas aquellas personas que han prestado su desinteresada colaboración, haciendo posible que este estudio se llevara a cabo.

Mi especial agradecimiento al profesor Jiménez Burillo, quien, como director de esta Tesis Doctoral, me orientó en el enfoque del tema y supervisó la marcha de la investigación; como director de Departamento, favoreció al máximo la realización material de la misma; y como compañero, me prestó un constante apoyo.

Quiero dejar constancia, por otra parte, tanto de la labor departamental, llevada a cabo en común con mis compañeros J. I. Aragonés, M. Duque y J. L. Sangrador, como de la labor interdepartamental, en especial de los profesores J. M. Arredondo, E. Huertas y F. J. Labrador, sin las cuales hubiese sido imposible diseñar adecuadamente y poner en marcha esta investigación. A todos ellos, e igualmente a F. F. Chacón y M. Clemente quienes colaboraron estrechamente en la labor de Proceso de Datos, mi sincero agradecimiento.

He de reconocer, también, el esfuerzo desinteresado de un numeroso grupo de alumnos que participaron en distintas tareas conformando los equipos de jueces, observadores y analistas, y me ayudaron en distintas tareas de la experimentación.

Mi agradecimiento a M. Mar García quien llevó a

cabo con suma diligencia y cuidado la labor mecanográfica y de revisión de manuscrito; y a A. Rodríguez quien confeccionó los gráficos y planos.

Finalmente, quiero mostrar mi agradecimiento a todos los alumnos que participaron como sujetos experimentales de esta investigación.

He de manifestar no obstante que la responsabilidad de este trabajo incumbe únicamente a su autor.

I N D I C E

RESUMEN	1
INTRODUCCION	4
1. REVISION DE LA LITERATURA	6
1.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS COMPORTAMIENTOS INADAPTADOS E INCOMPETENTES	10
1.1.1. Déficit de conductas	11
1.1.2. Inhibición de respuestas por ansiedad condicionada	14
1.1.3. Inhibición de respuestas por mediación de cogniciones	16
1.2. METODOS Y TECNICAS DE ENTRENAMIENTO	18
1.2.1. Entrenamientos en habilidades	19
1.2.1.1. Concepto	19
1.2.1.2. Técnicas empleadas	21
1.2.1.2.1. Adquisición de respuestas	22
1.2.1.2.2. Ensayo de conductas...	24
1.2.1.2.3. Moldeamiento de respuestas	25
1.2.2. Técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales	28
1.2.2.1. Concepto	29
1.2.2.2. Técnicas empleadas	30
1.2.2.2.1. Psicoterapias racionales	30
1.2.2.2.2. Técnicas para afrontar situaciones	32
1.2.2.2.3. Técnicas de solución de problemas	34
1.2.3. Conclusiones	35

II

1.3. REVISION DE LOS ESTUDIOS EXPERIMENTALES	37
1.3.1. Estudios sobre habilidades sociales	39
1.3.1.1. Entrenamiento en habilidades	40
1.3.1.2. Técnicas cognitivas y cogniti- vo-conductuales	43
1.3.2. Estudios sobre la habilidad social de hablar en público	48
1.3.3. Conclusiones	56
2. ESTUDIO EXPERIMENTAL	61
2.1. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	64
2.2. FORMULACION DE HIPOTESIS	69
2.3. METODO	76
2.3.1. Sujetos	78
2.3.2. Lugar de la investigación	81
2.3.3. Aparatos	87
2.3.4. Material de evaluación	91
2.3.4.1. Medidas subjetivas	93
2.3.4.1.1. Autoinformes de ansie- dad	93
2.3.4.1.2. Evaluación del self	99
2.3.4.1.3. Autoinformación sobre aspectos cognitivos	100
2.3.4.1.4. Autoevaluaciones	103
2.3.4.1.5. Evaluación de los entre- namientos	104
2.3.4.2. Medidas objetivas	106
2.3.4.2.1. Registros de elementos conductuales	107
2.3.4.2.1.1 No-verbales.	107
2.3.4.2.1.2 Verbales ...	109
2.3.4.2.1.3 Relativos a la charla...	112
2.3.4.2.2. Impresiones generales ..	114

2.3.5. Diseño y procedimiento experimental	118
2.3.5.1. Diseño experimental	119
2.3.5.2. Aplicación de las pruebas	119
2.3.5.3. Entrenamientos	127
2.3.5.3.1. Entrenador	127
2.3.5.3.2. Condiciones realización entrenamientos	130
2.3.5.3.3. Métodos de entrenamien- to	135
2.3.5.3.3.1. EH	137
2.3.5.3.3.2. PM	140
2.3.5.3.3.3. GD	142
2.3.5.3.3.4. Control ...	145
2.4. ANALISIS DE DATOS	146
2.4.0. <u>Sujetos descartados y datos definitivos</u> ...	147
2.4.1. Análisis de datos previos	150
2.4.1.1. Fiabilidad de las medidas	156
2.4.1.1.1. Cuestionarios	156
2.4.1.1.2. Observadores y análisis tas	157
2.4.1.1.3. Jueces-observadores ...	159
2.4.1.2. Homogeneidad de los grupos en las medidas Pre	162
2.4.1.3. Comprobación hipótesis para el cál- culo ANOVA paramétrico	165
2.4.1.3.1. Kolmogorov-Smirnov	165
2.4.1.3.2. Barlett	167
2.4.1.4. Control de variables extrañas	169
2.4.1.4.1. Entrenador	169
2.4.1.4.2. Expectativas sobre los entrenamientos	171
2.4.2. Resultados	175

IV

2.4.2.1. Ansiedad situaciones hipotéticas y pasadas.....	176
2.4.2.2. Ansiedad situacional	183
2.4.2.3. Evaluación del self	195
2.4.2.4. Autoevaluaciones	200
2.4.2.5. Autoverbalizaciones	209
2.4.2.6. Registros conductuales	214
2.4.2.7. Impresiones generales	235
2.4.2.8. Procedimientos de entrenamiento .	250
2.5. COMPROBACION DE LAS HIPOTESIS	256
2.6. CONCLUSIONES	270
2.6.1. Variables evaluadas	271
2.6.2. Programas de entrenamiento	275
2.6.3. Conclusiones generales	276
2.7. DISCUSION GENERAL	278
3. BIBLIOGRAFIA	294
4. APENDICES	313
4.1. Programas utilizados en el Centro de Cálculo	314
4.2. Reproducción de los cuestionarios empleados	316

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es comprobar la eficacia de distintos métodos de entrenamiento en la adquisición y mantenimiento de un conjunto de conductas relevantes, relacionadas con la habilidad y la situación social de hablar en público.

A la vista del estado actual de las investigaciones sobre el tema, se diseñaron y aplicaron distintos programas de entrenamiento. Por una parte, se utilizó el Entrenamiento en Habilidades, elaborado a partir del modelo de déficit de conductas, en el que se empleó la técnica del ensayo conductual, junto a ciertas técnicas cognitivas (modeling y ensayo encubierto; anticipación de consecuencias). Por otra parte se aplicó un Procedimiento Mixto, elaborado a partir de los modelos de déficit de conductas y de inhibición de respuestas (por ansiedad condicionada y por mediación de cogniciones), en el que se aplicaron las técnicas de ensayo conductual, reestructuración cognitiva y relajación. Finalmente se utilizó un Grupo de Discusión, al que se le facilitó información relevante, respecto aquellas estrategias más útiles para hacer frente a los problemas planteados en la situación de hablar en público, y se orientó en la discusión de los comportamientos que resultan competentes en dicha situación.

Se utilizó una muestra de 42 sujetos, mujeres, estudiantes universitarios del primer curso diurno de Psicología, con edades comprendidas entre 18 y 30 años.

Se emplearon distintas técnicas con el fin de evaluar todas aquellas variables consideradas más relevantes en relación a la habilidad y a la situación social de hablar en público. El material de evaluación empleado comprende: registros precisos y evaluaciones globales de las conductas, efectuadas por observadores, analistas y jueces; autoevaluación de la actuación; cuestionarios relativos a la ansiedad experimentada en la situación de prueba y en otras situaciones sociales; autoinformes de evaluación del self (autoestima y control interno); autorregistro del diálogo interno; y cuestionarios relativos a los programas de entrenamiento.

Se utilizó un diseño factorial mixto ($4 \times 2 \times 6 \times 3$, según las variables) de doble criterio de clasificación: uno correspondiente a los grupos (tres grupos de entrenamiento, más un grupo control), y el otro a las medidas repetidas (dos de ellas efectuadas inmediatamente antes y después de los entrenamientos, y la tercera dos meses más tarde). En el desarrollo del procedimiento experimental se prestó especial atención a ciertas variables, habitualmente descuidadas en las investigaciones sobre estos temas. Entre otras, se tomaron medidas para homogeneizar al máximo las condiciones en que se realizaron los entrenamientos, se aseguró la correcta aplicación de las técnicas integradas en cada programa, y se controlaron las expectativas de los sujetos respecto a los distintos métodos, y del único entrenador respecto a los diferentes grupos entrenados.

Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

- Los dos procedimientos que emplean métodos activos resultan más eficaces, y considerablemente superiores al Grupo de Discusión, respecto a la mayor parte de las variables que han sido evaluadas.

- Se confirma un efecto diferencial de las técnicas específicas aplicadas en cada programa de entrenamiento. El ensayo conductual aplicado en el entrenamiento de habilidades, tiene efectos específicos en la adquisición y mantenimiento de las conductas entrenadas. Las técnicas de modificación cognitiva y control de ansiedad, aplicadas en el procedimiento mixto, influyen en la reestructuración de cogniciones y en la reducción de la ansiedad situacional. Por otra parte, el procedimiento EH acusa ciertos efectos inespecíficos, al obtener ciertos resultados positivos en estas dos últimas variables.

- Ningún procedimiento acusa efectos diferenciales respecto a las variables relacionadas con la generalización de la ansiedad y autovaloración del self, evaluadas por cuestionarios referidos a situaciones sociales hipotéticas y relativas al pasado.

INTRODUCCION

Los entrenamientos en habilidades sociales están adquiriendo una gran relevancia, a juzgar, fundamentalmente, por la cantidad de estudios e investigaciones realizadas sobre los mismos, y por las numerosas aplicaciones que se están llevando a cabo en múltiples parcelas de la Psicología. La mayor parte de estos estudios han estado guiados por un enfoque eminentemente pragmático, orientado a descubrir qué técnica, o conjunto de técnicas, resultan más eficaces para la adquisición de comportamientos socialmente competentes.

Toda esta temática se ha ignorado, de una forma general, en las publicaciones editadas en nuestro país. No obstante en fechas muy recientes, se han empezado a divulgar, aunque no sin realizar correspondientes análisis críticos, distintos aspectos de esta temática, como ciertos métodos específicos de entrenamiento, (Gil, 1980), métodos y técnicas de entrenamiento generales y más usuales (Peck y Cáceres, 1981; Gil, en prensa), y técnicas de evaluación (Blanco, 1981). No se han acometido, en cambio, investigaciones empíricas en las que se tengan en cuenta las variables socio-culturales propias de nuestro contexto.

La presente investigación puede situarse en las coordenadas que acabamos de esbozar. En primer lugar, es una investigación empírica que se ha enfocado sobre aquella situación social, que resulta a la vez más problemática y relevante a la población universitaria, sobre la que se lleva a cabo el estudio. Esta situación, tal como hemos podido conocer en estudios previos, está relacionada con el

hecho de situarse delante de un grupo de personas y dirigirles la palabra.

En segundo lugar, esta investigación se sitúa en esa misma corriente pragmática de intentar analizar la eficacia de ciertas técnicas y programas de entrenamiento inéditos, o que, a nuestro entender, no han sido adecuadamente experimentados. Al realizar este estudio se contó con la supervisión personal de importantes investigadores (Lieberman, Argyle, Meichenbaum) que han creado y divulgado algunas de las técnicas y métodos empleados.

Por último, esta investigación intenta ampliar el campo de investigación de los estudios de habilidades sociales, más allá del área restringida de los estudios clínicos iniciales. En esta investigación se muestra la aplicación de un conjunto de técnicas de entrenamiento, a un grupo de personas que tienen en común cierta dificultad de hablar en público. Este problema abarca a un sector extenso de la población, y la habilidad requerida para afrontar con éxito ésta situación problemática, resulta especialmente relevante para aquellas personas con una decidida orientación hacia la enseñanza, y en general hacia cualquiera de las múltiples facetas de la vida pública.

1. REVISION DE LA LITERATURA

El término "entrenamiento de habilidades sociales" ha venido siendo utilizado con dos sentidos distintos, que a veces crean cierta confusión.

Por una parte, este nombre refiere cualquier tipo de entrenamiento o técnica, cuyo objetivo es conseguir que las personas resulten más hábiles y competentes en las situaciones sociales. Por otra parte, en cambio, este término ha sido utilizado para denominar ciertos tipos específicos de entrenamientos, que utilizan como técnica fundamental el ensayo conductual y se dirigen a la adquisición de aquellas conductas o habilidades, que se presuponen inexistentes en el repertorio conductual de las personas. Esta última acepción del término, corresponde al nombre más específico de "entrenamiento en habilidades sociales".

Si se tiene en cuenta únicamente el objetivo final de las técnicas y entrenamientos, muchos de ellos coinciden al intentar ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades y a exhibir comportamientos que resulten apropiados y competentes en las distintas situaciones sociales. En tal sentido todos ellos, creemos, se merecen por igual el mismo apelativo de entrenamientos de habilidades.

No obstante, si se considera con detenimiento los objetivos específicos enfocados por cada uno de estos entrenamientos, únicamente creemos que corresponde tal nombre, a aquellos cuya estrategia se enfoca prioritariamente al ensayo de conductas y habilidades.

En lo sucesivo, vamos a emplear esta terminología

al referirnos a este tipo específico de entrenamientos, tal como parece ser habitual en la mayoría de manuales y trabajos, pero por otra parte queremos dejar claro que existe una gran cantidad de técnicas y programas, cada vez más utilizados en el entrenamiento de las habilidades so ciales, que difieren considerablemente de los primeros.

No nos parece por tanto apropiado mencionar únicamente los primeros obviando estos últimos, tal como también parece ser habitual en algunos manuales, y ello por tres razones fundamentales. Primero, porque, tal como ya lo hemos dicho, existe una gran variedad de técnicas y entrenamientos cuyo objetivo final es conseguir un comportamiento más eficaz, hábil y competente. Segundo, porque todos ellos aportan explicaciones importantes y complementarias sobre la etiología de los comportamientos inadaptados e incompetentes y en consecuencia elaboran un conjunto de técnicas apropiadas. Y en tercer lugar porque la evidencia empírica y clínica, avala a todos estos entrenamientos, y lo que es más, cuestiona el uso exclusivo de unos sin los otros. Al circunscribir el punto de mira en la habilidad social específica de hablar en público, existe un cuarto argumento que añadir, y es el número equiparable de investigaciones que han empleado unas y otras técnicas, con resultados igualmente positivos, aunque diferentes según los distintos aspectos o elementos evaluados.

Por estas y otras razones, consideramos inexcusable hacer una presentación de todas aquellas técnicas de entrenamiento que nos parecen más importantes. Esta presentación vamos a llevarla a cabo a lo largo de los siguien

tes pasos.

En primer lugar haremos una exposición general de todas las técnicas y entrenamientos, agrupándolos según ciertos modelos explicativos de los comportamientos incompetentes e inadaptados. Para ello seguiremos de una forma general la exposición efectuada por Linehan (1979), y la distinción propuesta por esta autora.

En segundo lugar pasaremos a describir y exponer cada una de las técnicas, con sus variantes o modalidades más importantes.

En tercer lugar examinaremos el empleo que se ha hecho de estas técnicas, y analizaremos su eficacia de forma específica. Este examen se realizará en dos planos distintos aunque complementarios. Lo iniciaremos con un enfoque general sobre la aplicación de estas técnicas en el amplio campo de las habilidades sociales, y lo concretaremos finalmente en el específico tema de la habilidad social de hablar en público.

**1.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS COMPOR-
TAMIENTOS INADAPTADOS E INCOMPETENTES.**

1.1.1. Modelo de déficit de conductas.

Este modelo presupone que los comportamientos incompetentes y las conductas inadaptadas se deben a déficits conductuales, o a aprendizajes deficientes. Estas mismas causas explican la ansiedad experimentada en situaciones sociales; las personas se encuentran ansiosas al no saber cómo tienen que comportarse, o al hacerlo de una forma incorrecta o poco reforzante.

Según este modelo el objetivo principal de cualquier forma de intervención o entrenamiento, debe enfocarse a la adquisición de aquellas conductas necesarias y más relevantes, para cada situación social específica. A diferencia de los enfoques terapéuticos clásicos, no se presta particular atención, ni se tienen en cuenta los comportamientos inadaptados y las causas específicas de los mismos.

McFall y Twentyman (1973) explican de esta forma el mecanismo de los entrenamientos en habilidades:

"el objetivo terapéutico consiste en entrenar directamente a los pacientes, precisamente en aquellas habilidades que faltan en sus repertorios. Se presta muy poca atención a eliminar las actuales conductas inadaptadas; en lugar de eso se asume que conforme se vayan adquiriendo, entrenando y reforzando respuestas hábiles y adaptadas, las anteriores respuestas inadaptadas se desplazan y van desapareciendo" (p.199).

De una forma similar se expresan Trower, Bryant y Argyle (1978 a):

"el entrenamiento en habilidades pone el énfasis en los aspectos positivos y educativos del tratamiento... Cualquiera que sea el origen del déficit (por ejemplo falta de experiencia, aprendizaje deficiente, disfunción biológica) éste puede ser superado, o parcialmente compensado, a través del entrenamiento apropiado de alternativas de respuestas más hábiles" (p. 6).

El objetivo común y principal de todos los entrenamientos en habilidades, consiste en modificar las conductas a través de la práctica, si bien se asume (Lieberman y otros, 1975) que una vez se hayan efectuado estas modificaciones conductuales se producirán cambios correlativos a otros niveles (actitudinal, emocional, cognitivo).

Siguiendo este modelo, se han elaborado múltiples programas, procedimientos y técnicas de entrenamiento, y se han efectuado numerosos estudios encaminados a probar la eficacia, tanto de algunas técnicas concretas y sus distintas modalidades o variantes (Hersen y otros, 1973); Eisler, y otros, 1974; Kazdin, 1974^a, 1976, 1979, y 1980) como de cada uno de los procedimientos o programas de entrenamiento que combinan diversas técnicas (Lomont y otros, 1969; Gutride y otros, 1973; Argyle y otros, 1974 a; Lieberman y otros, 1975; Trower y otros, 1978 a).

En un sentido más amplio pueden incluirse dentro de este modelo, aquellos autores que, al referirse al déficit de habilidades, engloban tanto aspectos motores (conductas verbales y no-verbales), como habilidades cognitivas (discriminación e interpretación adecuada de las señales y situaciones sociales) imprescindibles para que los comportamientos resulten socialmente apropiados. El equipo de Oxford (Argyle y otros, 1974 a; Argyle y otros, 1974 b; Argyle y otros 1976; Trower y otros, 1978 a; Trower y otros, 1978 b; Trower, 1979 y 1980;) basándose en el modelo de habilidades motoras elaborado por Argyle y Kendon (1967), elaboró un procedimiento de entrenamiento, a través del cual se abordan tanto aquellas deficiencias relacionadas con los aspectos motores de la conducta, como con habilidades perceptivas y cognitivas (discriminar señales sociales, planificar y solucionar problemas). No obstante y en un sentido más estricto, resulta más indicado englobar algunas de estas técnicas ("problem solving") dentro del modelo de inhibición de respuestas por mediación de cogniciones, que mencionaremos más tarde, debido a la importancia que al emplearlas se otorga a tales tipos de procesos.

Estas últimas consideraciones nos remiten al controvertido tema de la inclusión de aspectos cognitivos dentro del concepto de habilidad social. Aunque en la actualidad la polémica teórica planteada sobre este tema aún no parece adecuadamente resuelta (Gil, 1980), cada vez, no obstante, se cuestiona en menor medida la importancia de los factores cognitivos, especialmente al considerar su eficacia terapéutica. Sirva como claro ejemplo la evolución observada en Liberman desde enfoques típicamente conductistas (Liberman y otros, 1975) a otros más eclécticos en los

que, junto a técnicas conductuales, se integran estrategias de solución de problemas (Lieberman, 1980).

1.1.2. Modelo de inhibición de respuestas por ansiedad condicionada.

Según este modelo la ansiedad es un factor crítico en la producción y mantenimiento de los comportamientos inadaptados. Se asume por tanto, que las personas poseen en sus repertorios las conductas y habilidades necesarias, pero no las exhiben debido a la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran las situaciones sociales. El objetivo principal del enfoque terapéutico consiste en eliminar o reducir la ansiedad que interfiere la emisión de respuestas adecuadas.

En contraste con el elevado número de estudios sobre habilidades sociales, realizados siguiendo el modelo de adquisición de respuestas, las investigaciones llevadas a cabo según este modelo no resultan tan numerosas, ni sus resultados pueden considerarse igualmente convincentes. En algunos de ellos, inclusive, se ha cuestionado de forma general la validez y capacidad explicativa del modelo.

La crítica fundamental formulada en algunos de estos estudios, se centra en la relación causal que se pretende establecer entre estados hipotéticos de ansiedad y la inhibición de conductas; y de una forma más concreta en la suposición de que al reducir o eliminar la ansiedad, aparecen de forma natural y espontánea respuestas y con-

ductas apropiadas. El primer aspecto de esta relación causal, resulta difícil de justificar y sostener, ya que...

"a no ser que se demuestre empíricamente, asumir que las habilidades que poseemos están bloqueadas por la ansiedad, es tan criticable como si un instructor asume que sus nuevos alumnos conocen el material requerido, pero debido a la ansiedad son incapaces de mostrar lo que saben..." (Twentyman y Zimering, 1979, p. 321).

Los estudios empíricos llevados a cabo en relación a las habilidades sociales (Weinman y otros, 1972; Bouffard, 1973; Thorpe, 1975; Curran y Gilbert, 1975; Wrigth, 1976; Trower y otros, 1978^b) no han conseguido verificar el vínculo causal entre la supresión de ansiedad y la aparición espontánea de conductas apropiadas. En estos estudios la desensibilización sistemática consigue reducir la ansiedad experimentada por los sujetos, pero no afecta a los comportamientos.

No obstante y a pesar de estas críticas, parece incuestionable atribuir un valor relativo a este modelo, de forma que en ciertas situaciones de stress y para algunas personas, abordar la ansiedad con las técnicas de relajación y desensibilización sistemática, resulta fundamental y prioritario.

En cualquier caso y tal como mencionaremos en

apartados sucesivos, la combinación de técnicas (en este caso desensibilización sistemática, con técnicas conductuales y/o cognitivas) viene a ser una recomendación común de la mayoría de los autores (Hall y Goldberg, 1977; Eisler y Frederiksen, 1980; Marshall y otros, 1981).

1.1.3. Inhibición de respuestas por mediación de cogniciones.

Este modelo otorga un papel fundamental a las cogniciones tanto en la patología de los comportamientos inadaptados, como en su proceso terapéutico.

No obstante ha de señalarse que el término "cognición" tal como es empleado por los terapeutas cognitivos y cognitivo-conductuales, tiene múltiples significados. Marziller, 1980 explica que los terapeutas entienden por cognición, tanto sucesos encubiertos, discernibles e identificables (pensamientos e imágenes), como procesos cognitivos (atención, retención, abstracción, y codificación), y estructuras cognitivas (creencias y actitudes).

A su vez cada uno de los terapeutas y autores da especial importancia a diferentes aspectos de las cogniciones. Entre estos aspectos cabe destacar: los procesos de percepción, discriminación y evaluación de señales sociales (Trower y otros, 1978 a), la planificación de actuaciones (D'Zurilla y Goldfried, 1971), sistemas de creencias (Ellis, 1970; Beck, 1970) y autoverbalizaciones (Meichen-

baum, 1973). Según la importancia y prioridad que se otorgue a estos diferentes aspectos, variarán considerablemente los objetivos terapéuticos, y las técnicas empleadas. Entre estas últimas y en relación a los entrenamientos de habilidades sociales cabe señalar las técnicas de reestructuración cognitiva, las técnicas para solucionar problemas y las técnicas para afrontar situaciones de stress.

Señalemos finalmente que la inclusión de este modelo y el empleo de técnicas cognitivas dentro de las terapias conductuales, ha constituido una "revolución" que ha levantado críticas acérrimas de parte de los conductistas más ortodoxos. No obstante, otros muchos autores (Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1977; Rathjen y otros, 1978; Kendall y Hollon, 1979) se muestran expectantes y esperanzados respecto a las nuevas posibilidades de estas técnicas, sin hacer caso omiso, por otra parte, de los riesgos que comportan. Las siguientes frases de Rathjen y otros (1978) reflejan esta postura:

"con la aparición de la terapia cognitivo-conductual, los factores cognitivos han sido aceptados con un entusiasmo que a veces supera la evidencia empírica correspondiente a su importancia... Hay cierto peligro que 'al hacerse cognitiva', la terapia de conducta pueda perder su singularidad y las ventajas derivadas de haber colocado el énfasis en la conducta observable... Es posible y deseable integrar el trabajo empírico sobre cognición social y las técnicas de la terapia de conducta, mientras se mantienen los rudimentos firmes de la conducta observable". (p. 33).

**1.2. METODOS Y TECNICAS DE ENTRENA-
MIENTO.**

Siguiendo los modelos que acabamos de exponer, se pueden intentar agrupar, aunque no sin dificultades, los distintos procedimientos y técnicas en tres grandes bloques: entrenamientos en habilidades, técnicas de relajación y desensibilización sistemática, y técnicas cognitivo-conductuales.

En nuestra exposición vamos a pasar por alto las técnicas de relajación, por tratarse de procedimientos standard cuya aplicación en el campo de las habilidades sociales no comporta ninguna variación específica.

1.2.1. Entrenamientos en Habilidades

1.2.1.1. concepto

La aplicación de técnicas y procedimientos destinados a entrenar habilidades, se lleva a cabo en correspondencia al modelo de "déficit de conductas". Su principal objetivo consiste, por tanto, en proveer a las personas de los componentes conductuales y comportamientos más adecuados, requeridos en las distintas situaciones sociales.

Las técnicas utilizadas se fundamentan en los principios de la Psicología del aprendizaje y más en concreto del aprendizaje social (Bandura, 1969). De todo el amplio conjunto de técnicas elaboradas, se da especial valor a aquellas que implican ejecución de conductas, orientando el resto de las técnicas a incrementar la eficacia del en-

sayo conductual.

Estos entrenamientos pueden llevarse a cabo tanto individualmente como en grupo. Esta última forma de en-entrenamiento, no obstante, ha resultado ser tan eficaz, e incluso superior, al entrenamiento individual (Rathus, 1972; Field y Test, 1975; Schinke y Rose, 1976; Kelly y otros, 1980). En cualquier caso la aplicación grupal respecto a la individual, comporta notorias ventajas, tanto por la considerable reducción de entrenadores y tiempo, como por ciertas implicaciones terapéuticas (Rimm y Masters, 1974; Liberman y otros, 1975; Harris, 1977; Trover y otros, 1978 a; Gil, 1980). Estos grupos, generalmente creados "ad hoc", estructurados y conducidos de forma directiva, han sido diseñados para incrementar la eficacia de las técnicas y procedimientos conductuales empleados (Liberman y Teigen, 1979).

Entre los procedimientos más conocidos, cabe men-cionar el "Behavioral rehearsal" (Lazarus, 1966); "Behavioral replication techniques" (Kanfer y Phillips, 1970); "Structured learning therapy" (Goldstein, 1973; Goldstein y otros 1976); "Behavioral training" (McFall y Twentyman, 1973); "Personal effectiveness" (Liberman y otros, 1975); y "Social skills training" (Trover y otros, 1978 a).

Todos estos procedimientos, aunque son denominados de formas diferentes y presentan ciertas variaciones específicas, coinciden en los puntos más básicos. Así por ejemplo y tomando como referencia dos de los métodos más conocidos: "Eficacia Personal" y "Entrenamiento en habilidades sociales", puede observarse que mientras el primero

tiene como principal objetivo el entrenamiento, a través de métodos conductuales, de todo tipo de expresión emocional e interpersonal, el segundo se orienta a la adquisición de habilidades motoras y cognitivas a través de aquella combinación de técnicas que resulte más eficaz. No obstante, ambos métodos otorgan especial importancia al ensayo de conductas, considerándolo como principal técnica de entrenamiento, y ambos métodos, al evaluar el éxito terapéutico, coinciden también en dar mayor importancia a la repercusión social de las conductas entrenadas, en vez de analizar únicamente la calidad de las respuestas entrenadas.

1.2.1.2. técnicas empleadas

De una forma general, los distintos procedimientos de entrenamiento, utilizan un conjunto similar de técnicas.

Al emplear cada una de estas técnicas en sucesivas etapas del procedimiento, se persiguen objetivos distintos y a la vez complementarios. Los principales objetivos fundamentales son: adquirir, practicar y modelar respuestas (Eisler y Frederkisen, 1980). Siguiendo este triple objetivo como criterio de clasificación, vamos a efectuar una breve exposición de aquellas técnicas más empleadas, haciendo especial mención de algunas condiciones o formas de aplicación, que incrementan su eficacia.

1.2.1.2.1. Técnicas de adquisición de respuestas

El objetivo fundamental de estas técnicas es ofrecer información respecto a las conductas o componentes conductuales que resultan más apropiados en cada situación social específica. Las técnicas principales de adquisición de respuestas son las instrucciones y el modelling.

El fin primordial de las instrucciones es efectuar una descripción inicial de aquellas conductas que se pretende que los sujetos entrenen y adquieran. A través de las instrucciones se focaliza la atención de los sujetos hacia aquellas señales, elementos y conductas que van a ser objeto de posterior entrenamiento.

Varios estudios (McFall y Lillesand, 1971; McFall y Twentyman, 1973; Hersen y otros, 1973; Eisler y otros, 1974) han demostrado la eficacia del uso de instrucciones en la adquisición de habilidades sociales. No obstante algunos autores han puntualizado que las instrucciones se muestran especialmente eficaces cuando las conductas que se entrenan son fáciles de describir (Hersen y otros, 1973), y cuando se combinan con otras técnicas, como el ensayo conductual (McFall y Lillesand, 1971; McFall y Twentyman, 1973) y modelling (Green y Marlatt, 1972).

El modelling, o aprendizaje vicario, es quizás una de las técnicas más usadas en las investigaciones empíricas y aplicaciones clínicas. Twentyman y Zimering (1979) después de haber efectuado una amplia revisión de estudios sobre habilidades sociales, concluyen que esta técnica se

ha empleado, en alguna de sus modalidades o variantes, en más del 70 % de los estudios revisados.

Las numerosas investigaciones centradas sobre el modelling, han ido perfilando la eficacia de esta técnica en función de múltiples variables, relacionadas tanto con las características del modelo y observador, como con las condiciones y formas en que se presenta.

Cabe destacar entre las variables más estudiadas y relevantes: la similitud entre modelo y observador (Kazdin, 1974^b; Nietzel y otros, 1977); el refuerzo de la conducta del modelo (Kazdin, 1974 a, 1975 y 1976); y el uso de información codificada simultánea (Bandura y otros, 1966; Bandura y Jeffery, 1973; Kazdin, 1979).

Resulta igualmente eficaz frente al empleo de los modelos expertos ("mastering model") la utilización de modelos ("coping model") que inician sus actuaciones con temor y que progresivamente se van superando consiguiendo afrontar con éxito la situación planteada (Meichenbaum, 1971; Kazdin, 1974 b). Debe mencionarse también el modelling encubierto, cuya eficacia viene a ser similar al presentado 'in vivo' (Rosenthal y Reese, 1976). Finalmente, el modelling parece resultar especialmente indicado cuando el objetivo de entrenamiento son conductas sociales complejas (Hersen y otros, 1973). Este hecho explica el fracaso del estudio de McFall y Twentyman (1973) al intentar la adquisición de conductas sencillas a través de esta técnica.

Al igual que hemos señalado con respecto a las

instrucciones, la técnica del modelling parece incrementar su eficacia si se combina con otras técnicas, como el ensayo conductual (Hersen y otros, 1979), instrucciones y feed-back (Edelstein y Eisler, 1976).

1.2.1.2.2. Ensayo de conductas.

La práctica de respuestas es sin duda el objetivo, y a la vez el componente fundamental, de los entrenamientos en habilidades. A través de la ejecución y repetición consecutiva de respuestas, se intenta que los sujetos adquieran aquellos componentes conductuales de los que carecen, e incrementen la probabilidad de ejecutar aquellos que poseen.

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre las dos modalidades más relevantes de la práctica de respuestas, el ensayo conductual directo (Lazarus, 1966; McFall y Twentyman, 1973) y el ensayo encubierto (Kazdin, 1974 a y 1980; Nietzel y otros, 1977), con resultados satisfactorios en ambos casos. Por otra parte y al tratar de comparar estas dos modalidades entre sí, no se han encontrado diferencias entre ellas (McFall y Lillesand, 1971; McFall y Twentyman, 1973; Kazdin, 1980).

Dado que el ensayo real tiene como ventaja permitir la acción correctora del entrenador, y el imaginario el poder ser aplicado en cualquier situación y momento, Eisler y Fraderkisen (1980), recomiendan el uso del primero al inicio de los entrenamientos y el del segundo en etapas

posteriores, en las que imaginar múltiples modelos y situaciones variadas puede contribuir a una mayor generalización de las conductas aprendidas. En relación a este punto parece igualmente eficaz permitir que los sujetos improvisen sus respuestas, en vez de obligarles a seguir un guión previamente establecido, o copiar detalladamente la conducta del modelo que han visto (Kazdin, 1980).

Hagamos notar finalmente que, a pesar de la importancia otorgada al ensayo conductual, el empleo aislado de esta técnica no parece producir mejoras terapéuticas (Eisler y otros, 1973; Hersen y otros, 1973; Hersen y otros, 1974), por lo que debe ir acompañada de otras técnicas, o, al menos, de unas explicaciones sobre el procedimiento. Esto último es lo que parece explicar la eficacia del ensayo conductual en el estudio de McFall y Twentyman (1973).

2.1.2.2.3. Moldeamiento de respuestas

Las dos principales técnicas utilizadas para moldear y refinar las conductas, son la retroalimentación o 'feed-back', y el refuerzo.

A través de la retroalimentación se pretende que los sujetos adquieran una idea precisa de su propia ejecución de forma que puedan mejorarla al realizar ensayos posteriores.

En las investigaciones sobre habilidades sociales

se han empleado distintas variantes de esta técnica, tanto en lo que respecta a la fuente de información (el entrenador, el grupo, el mismo sujeto, sistemas de video y grabación, etc), como el contenido del mismo. En relación al primer aspecto, algunos autores (Trower y otros, 1978 a) han hecho hincapié en que el feedback externo, ofrecido tanto por el entrenador como por los restantes miembros del grupo, debe de enfocarse a mejorar e incrementar la retroalimentación interna o 'auto-feed-back'. En cuanto al contenido, prácticamente todos los autores y terapeutas (Liberman y otros, 1975; Trower y otros, 1978 a; Harris, 1977) parecen de acuerdo en que el feed-back resulta más eficaz si se formula en términos asequibles, resulta detallado, se otorga de una forma mediata y se refiere a aspectos positivos, concretos, que han sido objeto de entrenamiento y pueden ser controlados por los propios sujetos.

Algunos estudios (Barbee y Keil, 1973; Gormally y otros, 1975) han probado la ineficacia de esta técnica cuando se emplea sola. Por otra parte no parece haber dudas de su eficacia cuando se combina con otras técnicas, como las instrucciones (Eisler y otros, 1973; Nay, 1976), las instrucciones y el refuerzo (Barbee y Keil, 1973), las instrucciones y el modelling (Frederkisen y otros, 1976), y el ensayo con refuerzo (Melnick, 1973).

A través del refuerzo, por otra parte, se pretende motivar a los sujetos para que mejoren sus actuaciones, mantenga las mejoras conseguidas, y transfieran los nuevos comportamientos a situaciones del ambiente real.

Aunque la forma más usual del refuerzo consiste

en la aprobación verbal del terapeuta, al llevar a cabo los entrenamientos de habilidades sociales (Liberman y otros, 1975, Trower y otros, 1978a) se presta especial interés al refuerzo social, otorgado por los miembros del grupos, en combinación, generalmente, con los comentarios y sugerencias del propio entrenador. Entre otros estudios, destacamos el de Schinke y Rose (1976) en el que los miembros del grupo se otorgan refuerzos en función de contratos establecidos entre ellos mismos, y el de Rose (1975) en el que cada pareja de compañeros intercambia sus propios refuerzos. Consideramos por último, la importancia de reforzar, no solo aquellas conductas exhibidas con éxito durante las sesiones de entrenamiento, sino cualquier esfuerzo encaminado a este fin, y de una forma especial los intentos y conductas que los sujetos llevan a cabo en el ambiente natural. Con este último fin, Shoemaker y Paulson (1976) emplearon fichas como forma de refuerzo.

Finalmente y en relación a este último tema, señalamos que la mayoría de procedimientos de entrenamiento incluyen tareas específicas que a modo de "deberes" cada sujeto debe ir realizando en su contexto normal de convivencia. Con estas tareas se pretende incrementar la transferencia de las conductas aprendidas durante las sesiones de entrenamiento al ambiente real.

**1.2.2. Técnicas cognitivas y cognitiv-
vo-conductuales.**

1.2.2.1. Concepto

Los procedimientos y técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales coinciden en otorgar un papel prioritario a las cogniciones, tanto en la patología de los comportamientos inadaptados, como en su proceso terapéutico. Todo este amplio conjunto de técnicas se orienta, bien a proveer a las personas de aquellas estrategias necesarias para solucionar situaciones problemáticas o enfrentar situaciones de stress, bien a modificar aquellas cogniciones erróneas y todo un conjunto de evaluaciones, creencias y actitudes relacionadas con las mismas.

Mientras que las terapias semánticas y de reestructuración de cogniciones utilizan técnicas puramente cognitivas, las terapias cognitivo-conductuales emplean ambos tipos de técnicas en un intento de unir la tecnología propia de la terapia de conducta, con la temática clínica de las terapias cognitivas. Así expresan esta última idea Kendall y Hollon (1979), al presentar su propio libro sobre dichas técnicas. "Estas intervenciones cognitivo-conductuales están en medio de los dos extremos más tradicionales, el conductual y el cognitivo. Es una decidida combinación de las técnicas orientadas a la ejecución y a las conductas, metodológicamente rigurosas, con el tratamiento y evaluación de los fenómenos cognitivo-mediacionales" (p. 3).

No obstante y a pesar de que todas estas técnicas se vienen agrupando en un apartado común, todas ellas varían considerablemente entre sí, y no solamente en las concepciones teóricas relativas al papel desempeñado por las propias cogniciones, sino también en relación al objetivo terapéutico. En este sentido resulta simplista cual-

quier intención de homogeneizar todos estos procedimientos y técnicas bajo una misma etiqueta, cayendo en lo que Meichenbaum (1977 y 1979) denomina "el mito de la uniformidad". Tal uniformidad carece de sentido, explica el propio Meichenbaum, ya que por "cogniciones" los distintos terapeutas entienden cosas muy diferentes, como "sistemas irracionales de creencias" (Beck, 1970), "habilidades para resolver problemas" (D'Zurilla y Goldfried, 1971) y "habilidades para afrontar situaciones" (Meichenbaum, 1977).

1.2.2.2. Técnicas empleadas.

Si bien la anterior observación nos obliga a considerar por separado cada técnica poniendo en evidencia su singularidad y las diferencias con respecto a las demás, queremos, por otra parte, efectuar un listado exhaustivo de técnicas, a modo por ejemplo del realizado por Rathjen y otros (1978), sino considerar aquellas técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales más relevantes y más empleadas en los entrenamientos de habilidades sociales.

Por razones de mayor claridad expositiva vamos a agrupar todas estas técnicas en tres apartados generales, siguiendo la conocida clasificación propuesta por Mahoney y Arnkoff, (1978).

1.2.2.2.1. Psicoterapias racionales:

Una de las técnicas pioneras de la psicoterapia

racional, es la "rational-emotive therapy", elaborada por Ellis (1962). Esta terapia otorga un papel fundamental a la evaluación cognitiva, por medio de la cual las personas analizan e interpretan la realidad y, según el sentido de dicha interpretación, se comportan e interactúan. Siguiendo este planteamiento, se estima que los pensamientos inadaptados, las ideas irracionales y las auto-verbalizaciones derrotistas, influyen de una forma clara en los desórdenes emocionales. En base a su propia experiencia clínica, Ellis (1962 y 1970) elaboró varios listados que contienen todas aquellas ideas irracionales más usuales expresadas por sus propios pacientes. De todas ellas destaca la aprehensión y preocupación acerca de lo que las demás personas puedan pensar de uno mismo.

Los objetivos fundamentales de la terapia racional-emotiva son los siguientes: 1- hacer conscientes a las personas del papel que juegan los pensamientos y auto-verbalizaciones en la conducta; 2- ayudarles a discriminar aquellas ideas que son exageradas, irreales y negativas de las que no; y 3- rebatir, a través de discusiones, el fundamento irracional de tales ideas.

Goldfried y otros (1974), con el propósito de situar la terapia racional-emotiva en un marco conductual más definido, elaboraron un procedimiento sistemático. Este procedimiento, denominado "systematic rational restructuring", se lleva a cabo a lo largo de cuatro etapas: 1ª se explica la lógica del procedimiento, enseñando a los sujetos a reconocer el papel mediador de sus autoverbalizaciones en el arousal emocional; 2ª se enseña y ayuda a los sujetos a reconocer la irracionalidad de algunas de sus

creencias; 3ª se analizan los problemas de cada sujeto tomando dos criterios complementarios de irracionalidad: cuál es la probabilidad de que sea real, y en cualquier caso cuáles serían las últimas implicaciones que tendría; y 4ª se enseña a los sujetos a modificar sus autoverbalizaciones (Goldfried y Goldfried, 1975).

Otro procedimiento desarrollado a partir de las ideas de Ellis, y de las concepciones de Beck (1970) sobre los "sistemas defectuosos de pensamientos", es el "self-instructional training" de Meichenbaum y Cameron (1974). En este procedimiento se da principal importancia a la modificación de auto-verbalizaciones a través del entrenamiento, el modelling encubierto, y el auto-refuerzo.

1.2.2.2.2. Técnicas para afrontar situaciones.

Al emplear las técnicas para afrontar situaciones ("coping"), así como las técnicas para solucionar problemas ("problem solving"), se parte del hecho de que los sujetos carecen de ciertas respuestas y habilidades específicas necesarias para hacer frente a ciertos tipos de situaciones. Meichenbaum (1977) considera que el proceso de afrontamiento es en sí un proceso complejo, lo que explica que la mayoría de los procedimientos utilizados para este fin, combinan múltiples técnicas diferentes.

Uno de estos procedimientos es el denominado "modified systematic desensitization" (Goldfried, 1971) a través del que se pretende que las personas adquieran habili-

dades para afrontar cualquier situación de stress que se pueda presentar. Este procedimiento se apoya en los cuatro puntos siguientes: 1- el procedimiento se describe en términos de entrenamiento en habilidades; 2- se emplea la relajación como estrategia generalizada de afrontamiento; 3- se usan múltiples jerarquías de temas; y 4- el entrenamiento en relajación se efectúa en momentos diferentes a aquellos en que se presenta la ansiedad.

Otros autores (Quinn y Richardson, 1971; Langer y otros, 1975) han desarrollado procedimientos similares para afrontar las situaciones de stress.

Meichenbaum y Cameron (1972) por su parte, elaboraron el procedimiento "stress inoculation", cuya aplicación se efectúa en tres etapas. Durante la primera de ellas se discute en términos sencillos la naturaleza de las respuestas ante situaciones de stress. A través de esta discusión se pretende que los sujetos sean capaces, tanto de discriminar el arousal y los pensamientos negativos que se registran durante las situaciones de stress, como de considerar el proceso y la situación de stress compuesta de distintas fases perfectamente discernibles. La comprensión y aceptación de estos puntos permitirá que se lleven a cabo las siguientes acciones: prepararse para el stress; afrontarlo, aún con la posibilidad de ser vencido; y reforzarse por haberlo superado, o al menos por haberlo intentado. Durante la segunda etapa se llevan a cabo entrenamientos que comprenden tanto el empleo de acciones directas (relajación, por ejemplo), como el uso de estrategias cognitivas (elaboración de autoverbalizaciones incompatibles con aquellas que engendran ansiedad). Finalmente se efectúan distintas

pruebas en situaciones reales de stress.

La complejidad de este procedimiento resulta notoria, tal como el propio Meichenbaum pone de manifiesto, ya que en él se integran múltiples técnicas, que abarcan tanto discusiones y explicaciones didácticas, como el empleo del modelling, ensayo (auto-instruccional y conductual) y refuerzo.

1.2.2.2.3. Técnicas de solución de problemas.

El objetivo de estas técnicas consiste en proveer a las personas con unas estrategias generales, que sirvan para solucionar correctamente cualquier tipo de situación problemática.

La técnica sin duda más conocida es la denominada "problem solvin" (D'Zurilla y Goldfried (1971), que comprende los 5 pasos siguientes: 1-orientación general, a través de la que se pretende que los sujetos reconozcan los tres aspectos siguientes: "que las situaciones problemáticas abarcan acciones normales de la vida, a las que cualquier persona puede enfrentarse; que es necesario estar alerta para poder reconocerlas; y que es preciso inhibir el deseo de actuar de una forma impulsiva e irreflexiva. 2- definición y formulación del problema en términos concretos. 3- generar respuestas alternativas a la conducta habitual en tales situaciones (la regla es generar la mayor cantidad de respuestas posibles). 4- tomar una decisión, que implica elegir alguna de las alternativas ante-

riores. Y 5- verificar la solución: evaluar si la alternativa elegida resuelve el problema planteado.

Otros autores (Priestley y otros, 1978, Carkhuff, 1977) han desarrollado y empleado técnicas similares. A parte de éstos, otros muchos terapeutas y entrenadores (Trower y otros, 1978 a; Liberman, 1980) han utilizado, al realizar entrenamientos en habilidades sociales, técnicas de "problem solving" en combinación con ensayos conductuales (entrenamiento en habilidades).

1.2.3. Conclusiones

a) en relación a los entrenamientos en habilidades:

1.- Los entrenamientos en habilidades, elaborados fundamentalmente a partir del modelo de "déficit de conductas", tienen como objetivo principal la adquisición de respuestas socialmente adaptadas.

2.- Aunque se atribuye un papel principal al ensayo de conductas, es necesario aplicar éste de forma combinada con otras técnicas (técnicas de adquisición o moldeamiento de respuestas), con el fin de que los entrenamientos resulten eficaces.

3.- Pese a que algunos procedimientos, o programas de entrenamiento en habilidades, difieren en ciertos aspectos específicos, prácticamente en todos ellos se emplea el mismo conjunto de técnicas, aplicándolas en aquella secuencia en

que se incrementa la eficacia de las mismas y del procedimiento en general. La secuencia más habitual de aplicación de las técnicas es: Instrucciones-Modelling-Ensayo-Retroalimentación-Refuerzo.

4.- La aplicación de estos entrenamientos en grupo resulta más aconsejable, por cuanto que de esta forma se economizan medios y se maximizan los efectos de los entrenamientos.

b) En relación a las técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales.

5.- Los procedimientos cognitivos y cognitivo-conductuales, elaborados fundamentalmente a partir del modelo de "inhibición de respuestas por mediación de cogniciones", tienen como objetivo principal provocar ciertos cambios en aquellos procesos o factores cognitivos, que se consideran fundamentales en la patología y en el proceso terapéutico de las conductas inadaptadas.

6.- Según la importancia otorgada a los distintos factores y procesos cognitivos, se utilizan técnicas diferentes, cuyos principales objetivos son: reestructuración de cogniciones, y adquisición de habilidades, bien para solucionar problemas, bien para hacer frente a situaciones de stress.

7.- Las situaciones de stress resultan considerablemente complejas por lo que parece apropiado emplear diferentes técnicas, de una forma combinada, con el fin de enfrentarse con éxito a dichas situaciones.

**1.3. REVISION DE LOS ESTUDIOS EXPERI-
MENTALES.**

Una vez descritos los principales procedimientos y técnicas de entrenamiento, pasamos a revisar aquellos estudios más relevantes, con el fin de conocer el empleo que se ha venido haciendo de las distintas técnicas y entrenamientos, y poder determinar su eficacia. Vamos a efectuar esta revisión de estudios refiriéndonos, en primer lugar y de una forma general, al tema de las habilidades sociales, y posteriormente y de forma más particular, al tema específico de la habilidad social de hablar en público. En esta exposición se va a prestar especial atención a las investigaciones experimentales, cuyo objetivo es comparar la eficacia de distintos procedimientos o técnicas.

Esta tarea resulta difícil y en cierto modo cuestionable, ya que las condiciones experimentales, los sujetos empleados, el objetivo de entrenamiento, e incluso el material de evaluación utilizado, varían considerablemente en los distintos estudios.

1.3.1. Estudios sobre habilidades sociales.

Dada la gran cantidad y variedad de temas estudiados y de procedimientos empleados, vamos a agrupar los estudios e investigaciones en los que se han empleado las técnicas de entrenamiento en habilidades, en dos amplios apartados, según la importancia que, en los mismos, se otorga a las distintas técnicas utilizadas (entrenamientos conductuales, y técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales). Estos apartados no son exclusivos, por lo que algunos estudios será necesario incluirlos y mencionarlos en varios apartados a la vez.

1.3.1.1. Entrenamiento en habilidades

Prácticamente todas las investigaciones en las que se ha empleado el entrenamiento en habilidades, han confirmado la eficacia de éste procedimiento, al comparar los sujetos, que fueron entrenados con este método, con aquellos sujetos asignados a grupos de control.

Estas investigaciones se realizaron con poblaciones diversas, como estudiantes (Marshall y otros, 1977; Fremouw y Zitter, 1978) delincuentes (Spence y Spence, 1980; Spence y Marziller, 1981) personas tímidas en las relaciones heterosexuales (Glass y otros, 1976; Curran, 1975 y 1977) personas con distintos problemas psiquiátricos (Trower y otros, 1978 b; Kelly y otros, 1980), retrasados mentales (Bates, 1980), etc. El objetivo de tales estudios abarca habilidades sociales en general (Trower y otros, 1978 b), y ciertas habilidades específicas, tales como las relacionadas con la conversación (Whitehill y otros, 1980), la entrevista de empleo (Hollandsworth y

otros, 1977 y 1978), y principalmente con problemas de asertividad (Shinke y Rose, 1976; Wolfe y Fodor, 1977; Alden y otros, 1978; Linehan y otros, 1979).

En algunas investigaciones (Goldsmith y McFall, 1973; Rathus, 1973; Percell y otros, 1974; Gormally y otros, 1975; Wolfe y Fodor, 1977; Linehan y otros, 1979) se ha comu probado, igualmente, la eficacia y superioridad del entrenamiento en habilidades respecto a aquellos grupos de control a los que se presta algún tipo de atención, y aquellos grupos en los que sus miembros se reúnen para discutir ciertos temas.

En otras investigaciones, por el contrario, se ha conseguido demostrar la eficacia de los llamados grupos de discusión, que en algunos casos (Hedquist y Weinhold, 1970; Sarason y Ganzer, 1973) resulta similar a la de los propios entrenamientos en habilidades. Similares resultados han obtenido: Schinke y Rose (1976), al analizar los distintos autoinformes utilizados; Hollansdworth y otros (1977), al evaluar el contenido de la conversación; Wolfe y Fodor (1977) y Linehan y otros (1979), respecto al éxito pronosticado al procedimiento.

La revisión de estos estudios y la consideración de los resultados, nos sugieren, por una parte, que existen distintos tipos de grupos de discusión, y por otra parte, que estos grupos no resultan totalmente ineficaces. En similar sentido se manifiestan Twentyman y Zimering (1979), quienes, después de haber hecho una amplia revisión de estudios comparativos entre entrenamientos en habilidades y

grupos de discusión, concluyen que estos últimos pueden resultar tan eficaces como los primeros, cuando a estos grupos se les proporciona información adecuada sobre cómo afrontar los problemas y se les orienta en la discusión de los mismos, en vez de permitir que los sujetos discutan de forma informal sobre temas irrelevantes. Esta observación nos parece sumamente importante ya que en caso de que pudiese demostrarse la eficacia de este tipo de grupos de discusión, se pondría en tela de juicio la del ensayo conductual y de los entrenamientos en habilidades.

La eficacia de los entrenamientos en habilidades, y la superioridad de los mismos, ya sea respecto a grupos de control, ya sea respecto a otros métodos de en entrenamiento distintos, se ha conseguido probar al evaluar fundamentalmente los aspectos relacionados con las conductas de los sujetos, bien sea elementos conductuales que han sido objeto específico de entrenamiento (evaluados a través de registros precisos), bien sea la ejecución global de los sujetos (evaluada objetivamente a través de equipos de observadores) (Rathus, 1973; Trower y otros, 1978 b).

En otras investigaciones (McFall y Twentyman, 1973, Wright, 1976; Caldwell y otros, 1978) se ha probado que el influjo de los entrenamientos en habilidades no se limita a los aspectos conductuales, sino que consigue otros efectos distintos, como reducir la ansiedad experimentada. Los sujetos entrenados con este procedimiento, a la par que han incorporado conductas apropiadas a su repertorio conductual, reducen la ansiedad experimentada en ciertas situaciones sociales.

Algunos autores han intentado, por otra parte, evaluar el influjo del entrenamiento de habilidades, en ciertas variables de personalidad. Así Eitzen (1975), concluye que al aplicar un entrenamiento de habilidades a jóvenes delincuentes, se incrementa su propia auto-estima y se fortalece su control interno. Similar resultado, respecto al control interno, obtiene Michaelson (1978) al llevar a cabo un entrenamiento asertivo con estudiantes.

Recientemente Spence y Spence (1980) han criticado, desde un punto de vista metodológico, el estudio de Eitzen, y, al tratar de reproducirlo, han comprobado que los sujetos que han recibido entrenamiento, se evalúan a sí mismos, en la escala de control interno, de forma más favorable que los sujetos que han participado en un grupo de discusión; mientras que ambos grupos experimentan un incremento similar en la medida de autoestima. En cualquier caso, concluyen estos autores, ninguno de estos cambios se mantiene en un periodo posterior, por lo que no se puede probar que el entrenamiento en habilidades tenga, respecto a estas variables de personalidad, efectos más acusados y perdurables que otros métodos.

1.3.1.2. Técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales

En distintos estudios e investigaciones sobre habilidades sociales, se han intentado comparar los entrenamientos conductuales con distintas modalidades de técnicas cognitivas, y procedimientos cognitivo-conductuales. En algunos de estos estudios (Buttrum, 1974; Thorpe, 1975;

Glass y otros, 1976; Alden y otros, 1978; Carmody, 1978), se ha probado que ambos procedimientos y técnicas resultan más eficaces que los grupos de control, sin encontrar, por otra parte, diferencias claras entre los procedimientos conductuales y cognitivos entre sí. Similares resultados obtiene Kazdin (1974 a; y 1980) al comparar las modalidades de ensayo y modelling "in vivo" y encubierto.

En otros estudios se matizan, en cambio, ciertos efectos diferenciales atribuibles a unos y otros procedimientos. En el reciente estudio de Linehan y otros (1979), los sujetos que reciben entrenamiento conductual, obtienen mejores resultados en aquellos aspectos relacionados con las conductas, mientras que el grupo que recibe entrenamiento con técnicas cognitivo-conductuales, acusa los resultados más favorables en variables evaluadas por autoinformes. Wolfe (1975), por su parte, manifiesta que ambos procedimientos, modificación cognitiva y entrenamiento conductual, consiguen mejorar la ejecución de los sujetos, mientras que el primero de ellos reduce, a la vez, la ansiedad situacional.

Otros estudios coinciden en demostrar que las técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales influyen fundamentalmente en la transferencia y generalización de aquellas adquisiciones logradas durante las sesiones de entrenamiento. Entre otros estudios, se confirma esta observación, en el de Glass y otros (1976) con respecto a problemas de timidez heterosexual; Linehan y otros (1979) en relación a problemas de asertividad; y Kanter y Goldfried (1979) al evaluar la ansiedad social.

Se han llevado a cabo, por otra parte, diversas investigaciones en las que se han intentado comparar distintas técnicas cognitivas entre sí. Una de estas investigaciones más relevantes es la de Twentyman y otros (1978) en la que se comparan tres técnicas sumamente empleadas: solución de problemas, reestructuración cognitiva y ensayo encubierto de conductas. La conclusión final que se puede obtener de la investigación es que las tres técnicas resultan igualmente eficaces, aunque ninguna de ellas consigue transferir las ganancias, observadas durante las sesiones de entrenamiento, a la vida real. Este último resultado contradice la última observación que hemos realizado acerca de las técnicas cognitivas, por lo que dicha observación debe ser tomada con ciertas reservas.

Estos y similares resultados, llevan a Twentyman y Zimering (1979) a concluir que algunas modalidades de técnicas cognitivas, principalmente la reestructuración cognitiva, el ensayo encubierto y la solución de problemas, han probado ser, al menos, tan eficaces como los clásicos procedimientos de ensayo de conductas.

Por otra parte, Zettle y Hayes (1980), en un reciente trabajo de revisión bibliográfica sobre la terapia racional-emotiva, distinguen dos factores fundamentales utilizados en este tipo de terapia: la discusión de la irracionalidad de ciertas ideas y afirmaciones, al estilo de Ellis (1962), y la reestructuración de auto-verbalizaciones, tal como lo aplica Meichenbaum y otros (1971), y concluyen:

"La literatura actual indica que existe un mayor potencial terapéutico en aquellos procedimientos de modificación cognitiva, en los que se instruye a los sujetos a que sustituyan las auto-verbalizaciones negativas por auto-verbalizaciones e instrucciones útiles para afrontar las situaciones, que en la terapia-racional-emotiva, en la que se instruye a los sujetos para que discutan la racionalidad o irracionalidad de sus diálogos internos" (p. 162).

Finalmente, ha de destacarse la importancia de los programas de entrenamiento en los que se combinan técnicas cognitivas y conductuales. El principal campo, en el que se han explorado y aplicado distintas combinaciones de técnicas, es el relacionado con los problemas de asertividad.

Posiblemente la combinación de técnicas más estudiada y empleada en los estudios sobre habilidades sociales, es la que integra la técnica de reestructuración cognitiva con ensayos conductuales (Lange y Jakubowski, 1976; Wolfe y Fodor, 1977; Halford, 1978; Linehan y otros, 1979; Combs y Lahey, 1981). Por su parte, Woodward y Jones (1980) combinaron técnicas cognitivas (reestructuración cognitiva) con técnicas de control de ansiedad (desensibilización sistemática), y Marshall y otros (1977) y Trower y otros (1978 b) intentaron comprobar la eficacia de una forma mixta compuesta de ensayo conductual y desensibilización sistemática.

Prácticamente todos estos estudios concluyen manifestando la superioridad de estos procedimientos mixtos, cuestionando seriamente la eficacia de algunas de estas técnicas aplicadas aisladamente (Hall y Goldberg, 1977) Woodward y Jones, 1980), las cuales, al ser utilizadas por separado, producen efectos específicos y muy limitados (Marshall y otros, 1981).

1.3.2. Estudios sobre la habilidad social
de hablar en público.

El tema específico de hablar en público, ha sido objeto de numerosos estudios, que han enfocado este tema de forma muy diferentes.

Por una parte distintos autores (Mambert, 1968; Ott, 1970; Sarnoff, 1970; Stedman, 1971; Carnegie, 1971 y 1977), basándose principalmente en su propia experiencia personal, han tratado de recopilar, en distintos manuales, un conjunto de consejos útiles para realizar una brillante alocución pública, enfocando ésta a la consecución de objetivos más o menos pretensiosos, como "convencer a hombres de negocios" e incluso "cambiar la vida de uno mismo".

Por otra parte se han llevado a cabo distintas investigaciones empíricas, en las que se han tratado de poner a prueba algunas técnicas específicas. Muchas de estas investigaciones se han centrado principalmente en la ansiedad a enfrentarse a una audiencia ("speech anxiety", "public speaking anxiety"). En esta línea se han planificado diversos estudios cuyo objetivo es conocer la eficacia de la aplicación de técnicas específicas de reducción de ansiedad, en la situación concreta de hablar en público.

Una de estas investigaciones, en la que se ponen a prueba las técnicas de relajación y desensibilización sistemática, es la llevada a cabo por Paul (1966). Esta investigación fué distinguida con el premio extraordinario de tesis doctoral de ese mismo año en USA, siendo objeto de numerosas réplicas. El principal objetivo de esta investigación es comparar la eficacia de la técnica de la desensibilización sistemática en relación a métodos tradicionales de terapia que el propio autor menciona de una forma general, pero no define con exactitud y rigor.

La principal conclusión que se puede extraer de toda esta investigación, es la contundente superioridad del tratamiento basado en un "modelo de aprendizaje" (desensibilización sistemática modificada) respecto a los tratamientos "basados en el modelo tradicional de enfermedad", y en relación a dos grupos control. La eficacia de dicha técnica en reducir la ansiedad se comprueba a un triple nivel: cognitivo, fisiológico, y conductual.

En estudios posteriores (Paul y Shannon, 1966; y Paul, 1968) el mismo autor ratifica estos resultados e in forma que los efectos se mantienen al efectuar distintas pruebas de seguimiento. Por otra parte, Woy y Efran (1972) al replicar parcialmente el estudio original de Paul, y Calef y MacLean (1970) y Mylar y Clement (1972) al aplicar técnicas de desensibilización sistemática e implosión, con firman la eficacia de todas estas técnicas en reducir la ansiedad de hablar en público.

Investigaciones más recientes, confirman parcialmente estos resultados, poniendo de manifiesto que los efectos de estas técnicas se limitan a reducir la ansiedad, sin afectar los comportamientos. Este resultado se obtuvo en el estudio de Marshall y otros (1976), en el que se aplicaron dos modalidades de la técnica de desensibilización sistemática, una autoadministrada (Marshall y Andrews, 1973) y o- tra aplicada por un terapeuta. Los sujetos sometidos a am- bas modalidades redujeron la ansiedad subjetiva experimenta da en la situación de hablar en público, pero no llegaron a modificar los comportamientos. Estos resultados son simila- res a los obtenidos en otros estudios sobre habilidades so- ciales, algunos de ellos ya mencionados, en los que se com-

para la eficacia de la relajación y desensibilización sistemática con el ensayo conductual (Curran y Gilbert, 1975; Thorpe, 1975; Wright, 1976; Hall y Goldberg, 1977; Trower y otros, 1978 b; Marshall, y otros 1981). La diferencia de estos resultados, con los obtenidos por Paul, parece explicarse teniendo en cuenta, tal como advierten algunos autores (Marshall y otros, 1976) que los sujetos entrenados con la técnica de desensibilización sistemática, en el estudio de Paul, recibieron también cierto entrenamiento en hábili-
dades.

Al considerar, por otra parte, la aplicación del ensayo conductual, en este específico tema de hablar en pú-
blico, resulta en cierto modo sorprendente el reducido número de estudios en los que se ha empleado éste, comparándolo con los realizados sobre el resto de las habilidades sociales. En algunos de estos (Fremouw y Harmatz, 1975), incluso parece ponerse en duda la eficacia del ensayo conductual, al emplearlo como apoyo de otras técnicas, como la relajación y el auto-control del diálogo interno. En este estudio el ensayo conductual se utiliza de forma específica con el fin de "minimizar" la remergencia de la ansiedad en futuras situaciones de hablar en público" (p. 655).

En otros estudios, no obstante, el ensayo conduc-
tual se emplea como procedimiento fundamental para la adquisición de la habilidad de hablar en público. Fawcett y Miller (1975) utilizan un programa de entrenamientos que combina un conjunto de instrucciones escritas y el ensayo de conductas. Una importante conclusión que puede extraerse de este estudio, es que la ~~exhibición~~ exhibición de los distintos elementos conductuales, sólo se produce cuando cada uno de ellos ha sido entrenado de forma específica.

Fremouw y Zitter (1978) al aplicar el entrenamiento en habilidades de una parte, y un método en el que se combinaron las técnicas de reestructuración cognitiva y relajación, de otra, comprobaron que ambos procedimientos produjeron ciertos cambios importantes en las conductas y en las respuestas a un cuestionario de ansiedad de hablar en público (PRCS), aunque ninguno de ellos consiguió reducir la ansiedad en otras situaciones sociales (SAD). Estos cambios, no obstante, se mantuvieron dos meses después, al realizar el Seguimiento.

Tal como se muestra en este último estudio, el problema de hablar en público ha sido objeto de numerosas investigaciones, en las que se han empleado técnicas cognitivas y cognitivo-conductuales.

Los resultados de estos estudios son muy variados y a veces contradictorios. De una parte, algunos autores concluyen que la terapia racional emotiva no resulta más eficaz que los grupos de discusión-placebo y control, (Morey, 1973), e incluso menos eficaz que otros procedimientos, tal como la terapia del rol-fijo (Karst y Trexler, 1970), y la terapia a través de lectura de libros (Jarmon, 1973). Igual resultado obtienen Stramayer y Watkins (1974) al replicar el estudio de Morey. Estos autores, al aplicar la terapia de reestructuración cognitiva y una modalidad modificada de la misma (en la que se excluyó la disputa sobre las ideas irracionales), únicamente encontraron resultados positivos respecto a una medida de generalización de ansiedad interpersonal.

La ineficacia del empleo de la terapia racional emotiva queda perfectamente reflejada en estos estudios, lo que lleva a uno de estos autores (Morey, 1973) a hacer la siguiente advertencia:

"Los terapeutas que tienen la esperanza puesta en la terapia racional emotiva, no deben ver estos resultados como catastróficos o terribles, sino que deben animarse a mejorar la técnica o demostrar su eficacia en relación a grupos de control" (p. 62).

Otros autores Meichenbaum y otros (1971) y Thorpe y otros (1976), por otra parte, han conseguido probar la eficacia de estas técnicas. En el primero de estos estudios, hecho como réplica al llevarlo a cabo por Paul, se concluye que la terapia de "insigth", entendida en este caso como procedimiento de modificación cognitiva, resulta tan eficaz como la desensibilización sistemática en la reducción de la ansiedad, evaluada ésta tanto de forma subjetiva como a través de observaciones conductuales. No obstante Trexler y Karst (1972), al reproducir parcialmente este estudio, sólo encontraron resultados positivos en las medidas de los cuestionarios, uno referido a la ansiedad de hablar en público (PRCS) y el otro destinado a evaluar las creencias irracionales. Si bien este último resultado, que ha sido obtenido también por otros autores Jarmon (1972), no deja de ser importante, ha de tomarse, no obstante, con ciertas reservas, ya que la reestructuración de los pensamientos irracionales, objetivo de las terapias racionales, no puede considerarse como un éxito terapéutico en sí, mientras no se obtengan

otros resultados positivos que puedan ser considerados conseque cuencia de dicha reestructuración. En tal sentido, esta medida sobre los pensamientos irracionales debe considerarse, principalmente, como un método para comprobar si las técnicas se han aplicado de forma apropiada o no.

Por otra parte, los estudios de Meichenbaum y otros, y Thorpe y otros, deben tomarse con cierta precaución, ya que en ambos el terapeuta resulta ser el propio investigador, y en los mismos estudios no se dan suficientes garantías de control de esta variable, ni tampoco de las expectativas de los sujetos hacia los tratamientos. Después de considerar los estudios sobre la terapia racional emotiva, nos parece oportuno volver a mencionar la sugerencia hecha por Zettle y Hayes (1980), cuestionando el valor de aquellas técnicas cognitivas en las que se da principal importancia a la discusión de las ideas irracionales, frente a los procedimientos dirigidos a modificar las autoverbalizaciones, cuya eficacia, por otra parte, parece ser mayor.

Finalmente pasamos a considerar aquellos entrenamientos que combinan distintas técnicas. Las investigationes en que se emplearon programas que integran varias técnicas, ofrecen resultados más positivos, y por otra parte, cuestionan la eficacia de dichas técnicas aplicadas de forma aislada.

Entre otros cabe destacar, en relación al tratamiento de la ansiedad a hablar en público, los estudios de Goldfried y Trier (1974), Weissberg (1975 y 1977) y Germer (1975), y el ya mencionado de Fremouw y Zitter (1978). El procedimiento más utilizado en estos estudios, combina la

técnica de desensibilización sistemática y la reestructuración cognitiva, con el propósito de afrontar la ansiedad, al nivel fisiológico y cognitivo al mismo tiempo. La eficacia de esta última combinación de técnicas parece adecuadamente probada en éste y otros estudios, por lo que Goldfried (1979), después de efectuar un amplio y detallado estudio de revisión bibliográfica sobre las técnicas de reducción de ansiedad y las intervenciones cognitivo-conductuales, recomienda emplear ambas modalidades de técnicas, de forma combinada.

Resulta importante también, un reciente estudio de Jarenko (1980) en el que al aplicar la técnica de inculación de stress (Meichenbaum y Cameron, 1972) a la ansiedad específica experimentada al hablar en público, se obtienen resultados muy satisfactorios, tanto en medidas subjetivas sobre reducción de ansiedad y sobre auto-eficacia, como en medidas conductuales.

Finalmente mencionamos algunos estudios en los que se intenta comprobar la eficacia del entrenamiento en habilidades, en combinación con otras técnicas. A parte del estudio de Fremouw y Harmatz (1975), ya mencionado, en el que el ensayo conductual se utiliza como complemento de técnicas de reducción de ansiedad, cabe señalar también el de Sherman y otros (1974) y Marshall y otros (1977), en los que se prueba la eficacia de la combinación de la relajación y desensibilización sistemática con el ensayo conductual. En ambos estudios se pone igualmente en duda la eficacia de ambas técnicas empleadas aisladamente. Similar recomendación hacen Fremouw y Zitter (1978) respecto, en este caso, al empleo combinado del ensayo conductual y de técnicas de reestructuración cognitiva.

1.3.3. Conclusiones.

Resulta bastante difícil, y considerablemente arriesgado, intentar extraer conclusiones sobre la eficacia de los distintos procedimientos y técnicas, debido a dos razones fundamentales. Por una parte, la gran diversidad de muestras de sujetos, de material de evaluación, y de modalidades de técnicas de entrenamiento empleadas; y por otra parte, debido a ciertos problemas y errores metodológicos observados en algunos estudios experimentales, como la falta de control de las expectativas de los sujetos respecto a los distintos métodos empleados, y del comportamiento de los entrenadores, quienes, en múltiples ocasiones, resultan ser los mismos investigadores.

En cualquier caso, aunque sin olvidar las anteriores consideraciones, vamos a intentar extraer ciertas conclusiones generales que estén apoyadas por los resultados de la mayoría de los estudios que han sido revisados.

a) Estudios sobre habilidades sociales.

1.-De una forma general, se ha conseguido probar la eficacia de los entrenamientos en habilidades en relación a los grupos de control (lista de espera, y disuasión-pla_{cebo}). No obstante, no parece haberse demostrado adecuadamente la eficacia y superioridad de estos procedimientos, en relación a aquellos grupos de discusión, a los que se provee de información relevante sobre cómo afrontar las situaciones problemáticas, y a los que se orienta en la discusión operativa del empleo de estrategias que resulten útiles en dichas situaciones.

2.- Al aplicar los entrenamientos en habilidades, se ha conseguido probar su eficacia, respecto a otros métodos, en todas aquellas aspectos relacionados con las conductas de los sujetos. En algunas ocasiones, la adquisición de conductas competentes, han ido acompañadas, a la vez, de cierta reducción de ansiedad.

3.- Al tratar de evaluar los efectos de los entrenamientos en habilidades, en la auto-evaluación del self, se han obtenido resultados contradictorios. Este tema, en cualquier caso, no ha sido suficientemente estudiado.

4.- No se ha conseguido probar, de una forma general y uniforme, la eficacia de todas las técnicas cognitivas en el entrenamiento de habilidades sociales. Mientras que la discusión de la irracionalidad de ciertas ideas no parece ser un elemento crítico y relevante, la modificación de autoverbalizaciones parece resultar más importante y fundamental. Parece igualmente probada la eficacia de las modalidades de ensayo y modelling encubiertos, las estrategias de solución de problemas, y las técnicas cognitivo-conductuales.

5.- Los mejores resultados obtenidos al aplicar las técnicas cognitivo y cognitivo-conductuales, están relacionadas con medidas de generalización y transferencia, y de una forma particular con la reducción de ansiedad generalizada. No obstante, en algunos estudios no se llega a probar ningún efecto generalizador de estas técnicas.

6.- Aquellos procedimientos mixtos, que combinan diferentes tipos de técnicas enfocando a la vez varios objetivos, resultan, de una forma general, más eficaces que estas técnicas aplicadas de forma aislada.

b) Estudios sobre la habilidad de hablar en público

7.- De forma diferente a lo observado en los estudios sobre habilidades sociales, el tema de hablar en público apenas se ha enfocado siguiendo el modelo de déficit de conductas. La mayor parte de los estudios han dado principal importancia a la ansiedad experimentada al enfrentarse a un grupo de personas, empleando en consecuencia técnicas específicas para reducir dicha ansiedad (desensibilización sistemática).

8.- Las técnicas de control de ansiedad (relajación y desensibilización sistemática) consiguen producir ciertos efectos específicos de reducción de la ansiedad, experimentada en la situación de hablar en público, pero no parecen afectar de una forma clara los comportamientos de los sujetos. Estos mismos resultados se comprueban en general, en la revisión que hemos realizado sobre los estudios de habilidades sociales.

9.- Al enfocar de forma particular la situación de hablar en público, se ha dado igualmente importancia a factores de ansiedad general, como la preocupación por lo que las demás personas puedan pensar de uno mismo, de tal forma que se ha considerado más apropiado aplicar a este problema ciertas técnicas cognitivas. Al emplear estas técnicas,

no obstante, se han obtenido resultados dispares. Las técnicas de terapia racional-emotiva no parecen resultar eficaces al tratar la ansiedad de hablar en público, y sí en cambio las técnicas de reestructuración de cogniciones y las técnicas cognitivo-conductuales.

10.- La aplicación de procedimientos mixtos, que combinan distintas técnicas diferentes, parece resultar más efectivo en los entrenamientos de hablar en público que el empleo de estas técnicas de forma aislada. La utilización de estos procedimientos mixtos, aunque no se ha estudiado ni probado suficientemente, es en cualquier caso una recomendación común de la mayor parte de los autores que han efectuado estudios empíricos y revisiones bibliográficas.

2. ESTUDIO EXPERIMENTAL.

Una vez efectuada la revisión de la literatura sobre los entrenamientos de las habilidades sociales, y más en concreto sobre la habilidad de hablar en público, pasamos a continuación a exponer el plan general de nuestra investigación.

Esta investigación, a nuestro entender, encuentra su propia justificación precisamente en la exposición teórica y revisión bibliográfica que precede, y de una forma particular en todos aquellos comentarios que hemos venido realizando al margen. No obstante, hay otras razones que justifican ciertos aspectos de nuestra investigación. Estas razones están fundamentalmente ligadas a nuestra propia experiencia y a las distintas actividades que hemos venido desarrollando, directa o indirectamente, en relación al tema aquí tratado.

Una de estas razones es el desconocimiento y olvido de la temática de las habilidades sociales en las publicaciones editadas en castellano, e igualmente la falta de estudios empíricos sobre dicha temática. Teniendo presente esta observación, creemos que por sí mismo se justificaría cualquier trabajo empírico, réplica de cualquier estudio clásico sobre el tema, que tuviese especialmente en cuenta las condiciones y variables propias de nuestro entorno socio-cultural.

Existe además otra razón importante que, justifica, en este caso, el que se haya centrado el tema sobre la habilidad social específica de hablar en público. La elección de esta habilidad no fué en absoluto arbitraria,

sino que se realizó en función de unos estudios previos, en los que se aplicaron distintos cuestionarios ("Cuestionario de habilidades sociales", de Trover y otros, 1980 a; "Escala de Asertividad", de Rathus, 1963 b) en muestras universitarias. Los resultados obtenidos al analizar estos cuestionarios reflejan que un elevado número de sujetos experimentan un alto grado de ansiedad y dificultad en aquellas situaciones de hablar en público y similares. Tal hecho no deja de ser en cierto modo sorprendente y paradójico ya que la muestra de sujetos empleada comprende únicamente estudiantes universitarios, cuyo sistema de enseñanza es, y ha venido siendo, clases lectivas en grupos grandes.

A la vista de estos resultados, no nos quedó apenas duda de poner en marcha un trabajo de investigación, que pudiese dar adecuada explicación a los problemas teóricos que teníamos planteados, y se enfocara sobre la habilidad social específica de hablar en público, de forma que la misma investigación resultase lo más útil y eficaz posible a todas las personas involucradas en la misma.

2.1. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS

Al efectuar la revisión de la literatura precedente, se nos han venido planteando ciertos problemas que creemos no tienen una adecuada y completa explicación en los estudios hasta aquí mencionados. Estos problemas se derivan y relacionan con tres hechos concretos: la metodología experimental empleada, el material de evaluación utilizado en la situación de Seguimiento, y las conclusiones extraídas al mencionar formas de entrenamiento, que a nuestro juicio, no han sido adecuadamente experimentadas.

Por una parte nos surgen un conjunto de dudas respecto a la metodología y condiciones experimentales de los estudios referidos. En muchos de estos estudios los autores no mencionan, o lo hacen de forma muy general y ambigua, la forma de control llevado a cabo sobre las expectativas de los sujetos en relación a los distintos procedimientos, así como sobre los entrenadores, que en múltiples ocasiones resultan ser los mismos investigadores. Tampoco se mencionan con detalle las condiciones experimentales, tanto de realización de las pruebas como de aplicación de los entrenamientos.

Por otra parte se cometen incorrecciones al equiparar todos aquellos resultados obtenidos de la aplicación de ciertos procedimientos que son etiquetados, de forma simplista, con un mismo nombre común. Al respecto, resulta evidente la confusión de ciertos autores al afirmar que los grupos de discusión son grupos placebo, utilizados como grupos atencionales de control. ¿Se puede concluir que todos los grupos de discusión son iguales, que su eficacia es prácticamente nula y que su empleo úni-

camente se justifica como grupo de control ?.

Por otra parte y con respecto al material de evaluación empleado, resulta paradójico que aunque la mayoría de los autores otorgan gran importancia a los aspectos conductuales, casi en ninguno de los estudios que incluyen pruebas de Seguimiento, se emplean métodos de evaluación conductual. Tomando como referencia únicamente la información subjetiva de los propios sujetos (autoinformes, entrevistas, contactos telefónicos, etc) ¿se puede realmente llegar a concluir que un procedimiento determinado resulta incuestionablemente superior a otro ?, ¿se puede afirmar que las adquisiciones logradas en un corto periodo de tiempo se mantienen durante periodos mucho más largos?.

Dejando aparte las anteriores observaciones, se nos plantean también ciertas dudas generales respecto a la eficacia de distintos procedimientos y técnicas, aún cuando en ocasiones existen suficientes indicios para confirmar la eficacia de algunos de estos, tal como hemos reconocido en las anteriores conclusiones. De una forma específica se nos plantea esta misma duda al considerar la eficacia de aquellos programas que combinan diferentes técnicas, y que han sido elaborados a partir de distintos modelos. ¿Cuál es la eficacia real y cuál es el auténtico alcance de un programa de entrenamiento en el que se emplea la combinación de técnicas ensayo conductual y solución de problemas enfocándolas sobre aspectos y elementos conductuales?. ¿Cuál es la eficacia de un programa elaborado en función de los tres modelos anteriormente expuestos (ansiedad condicionada, mediación de factores cognitivos, y

déficit de respuestas) y que emplee técnicas de control de ansiedad (a nivel fisiológico y cognitivo), junto al ensayo conductual?

Estas últimas preguntas adquieren, por otra parte, un especial relieve al plantearlas en relación al tema específico de la habilidad social de hablar en público, dada la falta de investigaciones relativas a este tema, en que se ponga a prueba y se estudien algunos de los puntos anteriores.

Teniendo en cuenta las anteriores observaciones, este estudio pretende dar una explicación lo más clara y completa posible a las preguntas planteadas.

Con este fin hemos intentado planear una investigación experimental que cumpliera con el máximo rigor posible los requisitos fundamentales de la misma. De una forma específica se prestó especial atención a aquellos problemas observados y censurados en los estudios referidos. Se controlaron, tanto las expectativas de los sujetos respecto a los entrenamientos (éxito pronosticado e interés manifestado), como la labor y comportamiento del único entrenador (vigilancia de jueces, opinión de sujetos entrenados). Por otra parte, se trataron de homogeneizar al máximo las condiciones en que se desarrollaron las sesiones de entrenamiento. Para este fin y tal como más tarde se expone, se confeccionó un programa detallado, a través del cual se pretendió regular y unificar, en todo aquello que fuese posible, el orden y tiempo de empleo de las distintas técnicas, así como los objetivos específicos de cada sesión.

Respecto al material de evaluación utilizado en el Seguimiento, en este estudio se empleó la misma prueba (hablar ante un auditorio) efectuada en situación real, tal como se había realizado en las anteriores situaciones de evaluación. De esta forma se ha pretendido conocer, en dicha situación de Seguimiento, el influjo diferencial y la repercusión de todos los programas de entrenamiento sobre las conductas de los sujetos.

Por último, hemos configurado tres procedimientos de intervención, que dan justa explicación a las dudas específicas planteadas sobre la eficacia de ciertas técnicas o combinación de las mismas. Por una parte hemos diseñado un procedimiento de entrenamiento de habilidades (EH) que se fundamenta en el modelo de adquisición de respuestas y combina el ensayo conductual con técnicas cognitivas de solución de problemas (consecuencias anticipadas). Por otra parte hemos configurado un procedimiento mixto (PM) que combina técnicas de reducción de ansiedad (relajación) con técnicas cognitivas (reestructuración de pensamientos) y ensayos conductuales. Finalmente hemos proyectado un grupo que contase con información relevante y estuviese orientado a la discusión realista y práctica de sus problemas (GD).

2.2. FORMULACION DE HIPOTESIS

Teniendo presentes los resultados, conclusiones y sugerencias más relevantes de los estudios que han sido revisados, y teniendo especialmente en cuenta los problemas que acabamos de plantear, formulamos, en relación a cada uno de los procedimientos de entrenamiento, los siguientes conjuntos de hipótesis.

1.- Respecto al entrenamiento en habilidades (EH), que ha sido elaborado fundamentalmente a partir del modelo de déficit de respuestas, y en el que se ha empleado como técnica principal el ensayo conductual, planteamos las siguientes hipótesis.

Los sujetos entrenados con este procedimiento experimentarán, en relación a la situación Pre, los siguientes cambios:

Hipótesis 1.1.: Incrementarán la frecuencia de exhibición de aquellos elementos conductuales positivos (no-verbales y relacionados con la charla) y reducirán la de los elementos negativos (verbales).

Hipótesis 1.2.: Exhibirán comportamientos más apropiados que serán evaluados, a nivel de impresión general, de forma más favorable por un grupo de observadores.

Hipótesis 1.3.: Tendrán una mejor impresión sobre su actua

ción (A-c), y reconocerán el cambio favorable que han experimentado, al evaluar sus actuaciones filmadas (A-c f).

Hipótesis 1.4. : Experimentarán una considerable reducción de ansiedad al realizar la prueba de hablar en público.

Hipótesis 1.5. : Reducirán considerablemente también, la ansiedad experimentada en relación a cualquier situación hipotética de hablar en público, y respecto a otras situaciones sociales.

Hipótesis 1.6. : Reforzarán la imagen que tienen de sí mismos, incrementando su propia auto-estima y fortaleciendo el control interno.

2.- Respecto al procedimiento mixto (PM), que ha sido elaborado a partir de los modelos de déficit de respuestas y de inhibición de conductas (por ansiedad condicionada y por mediación de cogniciones), y en el que se han empleado las técnicas: ensayo conductual, reestructuración de cogniciones, y relajación, se formulan las siguientes hipótesis.

Los sujetos que han sido entrenados con este procedimiento experimentarán, en relación a la situación Pre, los siguientes cambios:

Hipótesis 2.1. : Reestructurarán de una forma adecuada sus

propias autoverbalizaciones.

Hipótesis 2.2. : Experimentarán una considerable reducción de ansiedad durante la prueba de hablar en público.

Hipótesis 2.3. : Reducirán la ansiedad experimentada en relación a cualquier situación social hipotética y referida al pasado.

Hipótesis 2.4. : Exhibirán adecuadamente las distintas conductas (elementos y aspectos conductuales) que han sido entrenados.

Hipótesis 2.5. : Mostrarán ciertos comportamientos que serán evaluados positiva y favorablemente por un equipo de jueces-observadores.

Hipótesis 2.5.a.: De forma específica y dada la combinación de técnicas de control de ansiedad y ensayo conductual empleadas en este procedimiento, se predice que la impresión general que se rá evaluada de forma más favorable por el equipo de observadores, corresponderá a las manifestaciones externas de ansiedad.

Hipótesis 2.6. : Tendrán una idea más favorable de sus últimas actuaciones (A-c), y ratificarán su buena impresión al contemplar, posteriormente, las filmaciones efectuadas (A-c f).

Hipótesis 2.7. : Mejorarán el concepto de sí mismos y reforzarán su control interno.

3. Respecto al grupo de discusión (GD), en el que se emplea la técnica de discusión directiva en la forma y no directiva en el contenido, se formuló el siguiente conjunto de hipótesis.

Los sujetos participantes en este grupo experimentarán, en relación a las medidas obtenidas en la situación Pre, los siguientes cambios:

Hipótesis 3.1.: Mostrarán un incremento de las conductas positivas (no-verbales y relacionadas con la charla) que han sido objeto de discusión, y una reducción de las negativas (ver**ba**les).

Hipótesis 3.1.a.: De una forma específica y dado que en este grupo se combina la discusión de los elementos verbales con la práctica de los mismos, se predice que los sujetos participantes en el GD obtendrán los mejores resultados respecto a estos elementos verbales.

Hipótesis 3.2.: Mostrarán comportamientos más apropiados, que serán evaluados, a nivel de impresión general, de forma más favorable, por el equipo de observadores.

Hipótesis 3.2.a.: De forma específica y por el mismo motivo apuntado en 3.1.a, se predice que la impresión general evaluada más favorablemente por el equipo de jueces-observadores, será la relativa a las conductas verbales y relacionadas con la charla (contenido).

Hipótesis 3.3.: Tendrán una mejor impresión de su actuación (A-c), y conservarán la misma opinión favorable al contemplar la filmación de la misma (A-c f).

Hipótesis 3.4.: Reducirán la ansiedad experimentada en la situación de prueba.

Hipótesis 3.5.: Reducirán la ansiedad experimentada en relación a situaciones sociales hipotéticas y referidas al pasado.

Hipótesis 3.6.: Se evaluarán más favorablemente a sí mismos, incrementando su propia auto-estima y control interno.

4. Respecto a los tres procedimientos se formulan, de forma general, las siguientes hipótesis:

Hipótesis 4.1.: El EH, dado que se centra fundamentalmente en el ensayo conductual, resultará más eficaz y superior a los otros grupos, PM y GD,

en todos aquellos aspectos relacionados con las conductas (registros conductuales e impresiones generales).

Hipótesis 4.2.: El PM, dado que emplea varias técnicas de control de ansiedad, resultará más eficaz y superior a los otros grupos, EH y GD, en todas aquellas variables relacionadas con la ansiedad (ansiedad situacional, ansiedad social, y manifestaciones externas de ansiedad).

Hipótesis 4.3.: El GD, dado que se centra fundamentalmente en la discusión de elementos conductuales, resultará más eficaz y superior a los otros grupos, EH y PM, en las conductas relacionadas con los aspectos verbales de la charla.

5. Respecto a los tres métodos y en relación a las medidas efectuadas en las tres situaciones, se formula la siguiente hipótesis general:

Hipótesis 5.1.: Todos los grupos mostrarán los efectos diferenciales, que han sido mencionados en los apartados anteriores, de una forma más acusada en la situación Post, y de forma menos acusada aunque igualmente significativa, en el Seguimiento.

2.3. METODO

Previamente a la realización del presente estudio y a lo largo de tres años consecutivos, se llevaron a cabo diversos cursos teórico-prácticos, destinados a formar varios equipos de personas que pudiesen colaborar en distintas tareas de la investigación. Principalmente se formaron entrenadores en habilidades sociales, jueces-observadores y ayudantes del experimentador.

Cuatro meses antes, se realizó un estudio piloto con una muestra de características similares a la utilizada posteriormente (15 alumnos de un curso especial que ese mismo año se incorporaba por primera vez a la Universidad). La intención de este estudio piloto fué conocer la fiabilidad de parte del material de evaluación empleado, y fundamentalmente determinar la relevancia de ciertas variables utilizadas.

Dado que el análisis de los datos obtenidos en este estudio previo, dejó entrever resultados positivos y alentadores, se puso en marcha el estudio definitivo, una vez solventados ciertos problemas relativos a los aparatos utilizados.

2.3.1. Sujetos

El estudio se llevó a cabo con 42 sujetos, todos ellos mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años ($Mdn = 19.1$), alumnos de primer curso diurno de la Facultad de Psicología (Universidad Complutense).

La selección de los sujetos se efectuó tomando como criterio las puntuaciones obtenidas en el cuestionario PRCS (Paul, 1966), que evalúa la ansiedad e inseguridad que las personas experimentan en relación a las situaciones de hablar en público.

Previamente a la aplicación del cuestionario, se explicó que el motivo de la misma era realizar un curso sobre cómo mejorar la habilidad social de hablar en público, y se indicó que todas aquellas personas que tuviesen interés en participar, lo hiciesen constar en el mismo cuestionario.

En total se reunieron 210 cuestionarios perfectamente cumplimentados, una vez descartados 16 que resultaron defectuosos por diferentes motivos. De los 210, 115 sujetos mostraron interés por participar en el curso.

La selección inicial de los sujetos se llevó a cabo teniendo en cuenta la puntuación total obtenida por cada sujeto en dicho cuestionario. El criterio de selección seguido fue similar al utilizado en el estudio original de Paul (1966) y en otros estudios que emplearon esta medida (Fremouw y Harmatz, 1975; Weissberg, 1977; Fremouw y Zitter, 1978). Se seleccionaron todas aquellas per

sonas que manifestaron experimentar inseguridad al hablar en público, en más de la mitad de los items (≤ 16), reduciéndose el número de sujetos de 115 a 68.

Dado que la relación entre sujetos de los dos sexos resultó muy desproporcionada, se descartaron todos los sujetos del sexo masculino (en total 12). Igualmente fueron descartados 9 sujetos más, que posteriormente manifestaron ciertas dificultades en comprometerse con las exigencias de asistencia y puntualidad, requeridas para los entrenamientos.

Los 47 sujetos restantes, todos del sexo femenino y con edades comprendidas entre 18 y 30 años (Mdn = 19.1), fueron asignados a las distintas condiciones experimentales, de la siguiente forma. En primer lugar se asignaron aleatoriamente 6 sujetos a cada uno de los cuatro grupos: EH, PM, GD y Control. Estos sujetos fueron integrados en el primer turno de entrenamiento, tal como más tarde se explica.

De los 23 sujetos restantes se seleccionaron aleatoriamente 18, que fueron asignados a los tres únicos grupos puestos en marcha en el segundo turno de entrenamiento (EH, PM y Control), descartando a los 5 sujetos restantes.

2.3.2. Lugar de la investigación

Este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Todas las medidas Pre y Post, se efectuaron en las mismas salas, destinadas habitualmente a seminarios. Las sesiones de entrenamiento tuvieron lugar en cabinas experimentales, provistas de un cristal de visión unidireccional.

Al aplicar las distintas pruebas, se utilizaron 6 salas contiguas. En la figura 2/3.1 se reproduce el plano en el que se muestra la situación de las salas utilizadas, y el orden en que eran recorridas por los sujetos al efectuar las distintas pruebas.

La prueba de hablar en público se efectuó en la sala de filmación. En esta sala se habían colocado previamente 4 sillas, 3 de ellas destinadas a las personas que componían el auditorio, y la otra al sujeto que daba la charla.

Tal como se muestra en el plano de la figura 2/3.2 y en las fotografías que reproducimos (figuras 2/3.3, 2/3.4 y 2/3.5, tres de las sillas se colocaron alineadas con una separación de 60 cms. entre cada una de ellas. La cuarta silla se colocó exactamente en frente de la silla central, a una distancia de ésta de 2.25 metros.

La cámara se emplazó detrás de la silla central, sobrepasando ligeramente la cabeza de la persona que ocupaba aquel asiento. Este emplazamiento de la cá-

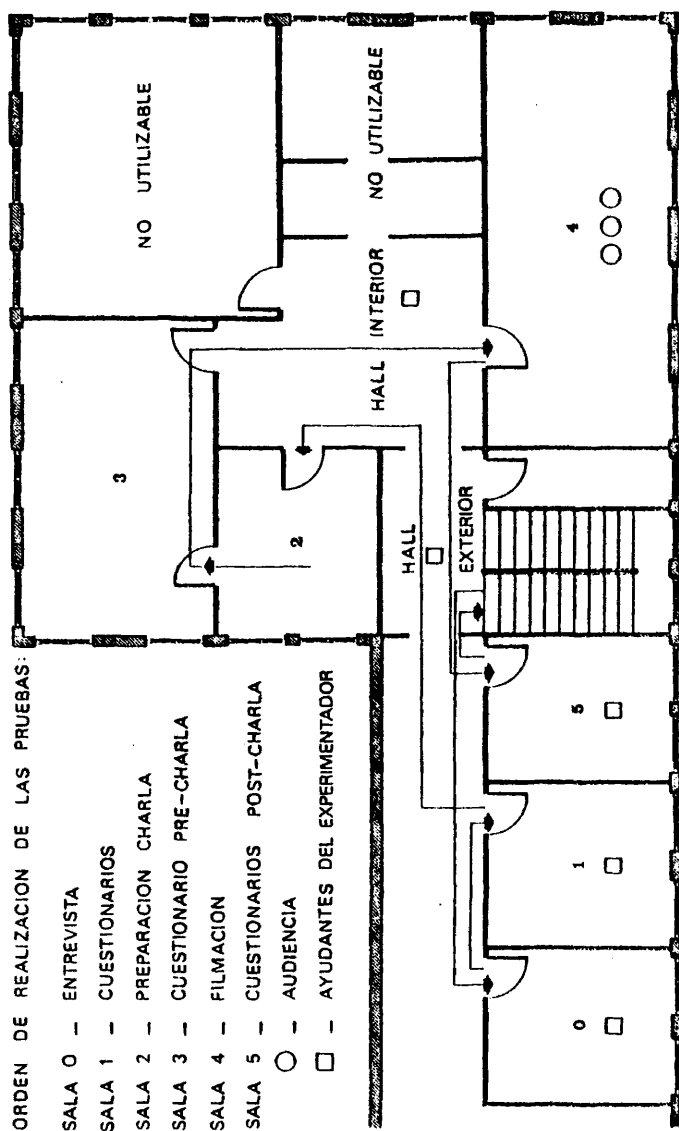


FIG. 2/3.1

PLANO DE LAS SALAS UTILIZADAS PARA LA REALIZACION DE LAS PRUEBAS

(EDIFICIO 3 - PLANTA 1 - SECTOR DERECHO)

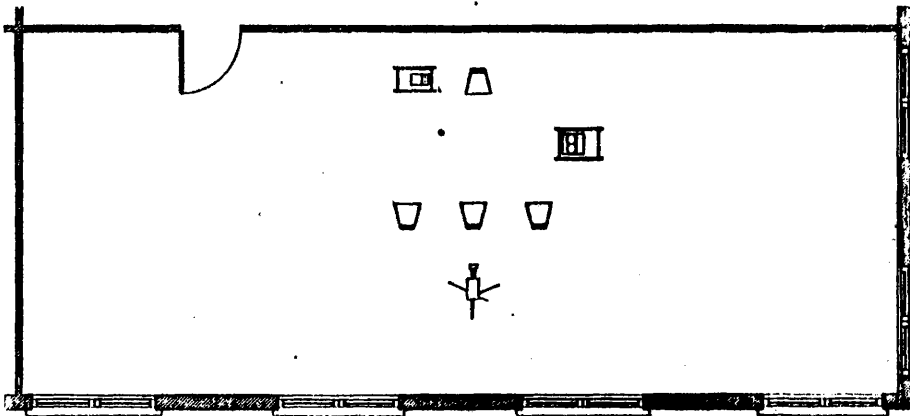


FIG. 2/3.2 DISPOSICION DE LA SALA DE FILMACION PARA REALIZAR LA PRUEBA.

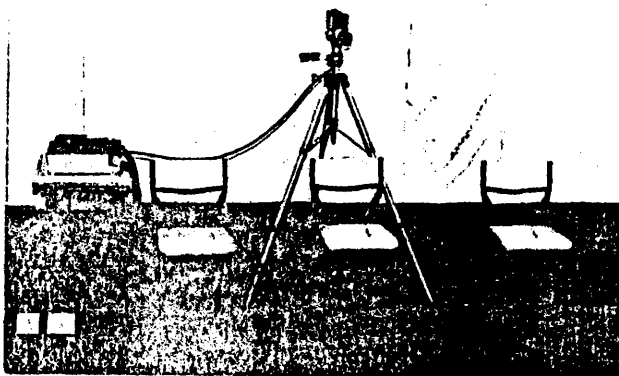


Figura 2/3.3 Disposición del equipo de filmación y de las sillas que eran ocupadas por los espectadores. Campo de visión de los sujetos mientras daban la charla.

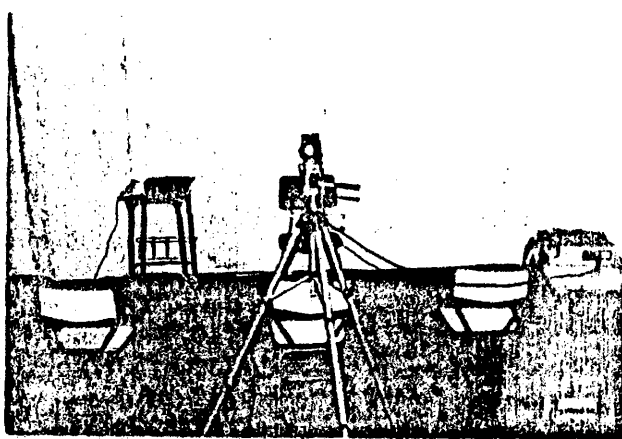


Figura 2/3.4 Disposición de los equipos de filmación y grabación, y de las sillas que eran ocupadas por los espectadores y por los sujetos. Vista posterior.

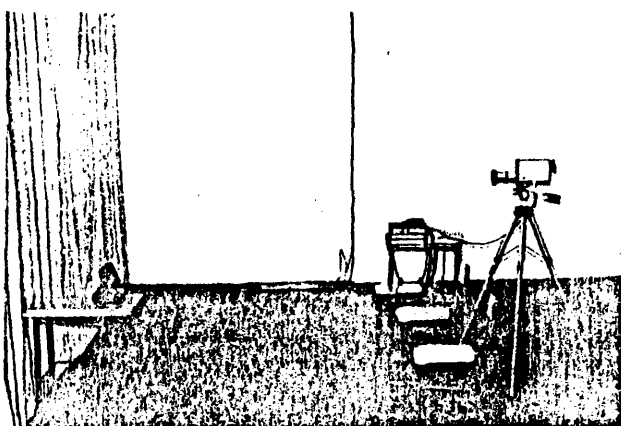


Figura 2/3.5 Disposición de los aparatos y de las sillas. Vista lateral.

mara, en una posición central y lo más cercana al auditorio, se efectuó para que el posterior análisis de las conductas no-verbales (el contacto ocular, principalmente) resultase lo más preciso posible.

A la derecha de las tres sillas, se situó el magnetoscopio, de forma que pudiese ser puesto en funcionamiento por la persona que ocupaba ese asiento lateral.

A la derecha de la silla en que se sentaban los sujetos para dar la charla se emplazó el magnetófono-casete, que era accionado por ellos mismos.

2.3.3. Aparatos

En este estudio se utilizó un equipo de filmación y visionado, un equipo de grabación, y aparatos de medición de tiempo.

1. Equipo de filmación y visionado, compuesto de:

- Una cámara, marca NATIONAL modelo WV - 82. A la cámara se le aplicó un objetivo de la marca CANON, con una lente 05 x 15; 15 - 75 mm; 1/1 10. La cámara estaba colocada fija en un trípode.
- Un magnetoscopio (grabador-reproductor portátil) de la marca NATIONAL, modelo NV-3082.
- Dos monitores, uno de la marca PIHERSA modelo IM 324; y el otro de la marca IBERIA, modelo TE-8147; estos monitores fueron utilizados indistintamente.

En las fotografías reproducidas a continuación 2/3.6 y 2/3.7 se muestran los aparatos de filmación y visionado utilizados, y el equipo de jueces-observadores visionando las filmaciones, durante la tarea de evaluación de las impresiones generales, sobre los distintos aspectos conductuales.

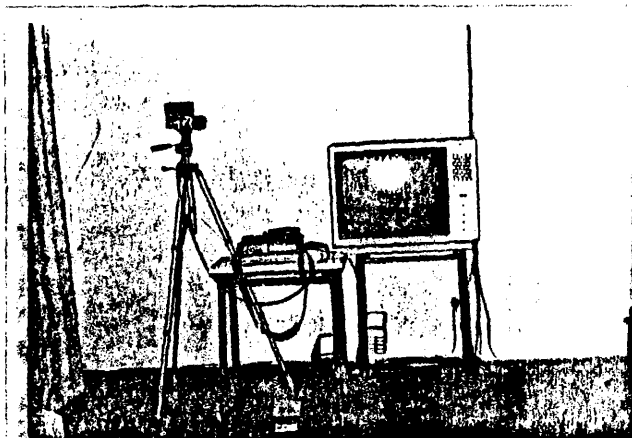


Figura 2/3.6 Aparatos de filmación y visionado.



Figura 2/3.7 Equipo de jueces-observadores visionando las filmaciones.

2. Equipo de grabación, compuesto de:

- Un magnetófono-cassette portátil de la marca PHILIPS, modelo N 2233, con micrófono incorporado.

3. Aparatos de medición de tiempo:

- Tres cronómetros de la marca CASIO, modelo 83 F-80E.

2.3.4. Material de evaluación

En el presente estudio se han empleado distintas técnicas de evaluación, con el propósito de obtener la mayor información posible sobre todos aquellos aspectos que se han considerado más relevantes, en relación a la habilidad y situación social de hablar en público.

Estas técnicas comprenden, tanto medidas subjetivas (cuestionarios y autoevaluación), como medidas objetivas precisas (registros de elementos conductuales) y apreciaciones globales, efectuadas por grupos de observadores (impresiones generales sobre las conductas).

Los aspectos más relevantes que se han pretendido evaluar, con todas estas técnicas, son los siguientes:

- 1.- La ansiedad experimentada por los sujetos, que comprende a su vez: la ansiedad relacionada con la experiencia de hablar en público; la ansiedad en distintas situaciones sociales; y la ansiedad específica ante la situación de prueba de hablar en público.
- 2.- Evaluación del self.
- 3.- Autoinformación sobre aspectos cognitivos.
- 4.- Autoevaluaciones
- 5.- Medidas objetivas conductuales, que comprenden: registros precisos de elementos discernibles de la conducta; y apreciaciones cualitativas sobre ésta.

A la par se ha pretendido efectuar una evaluación concreta de cada uno de los programas o procedimientos de entrenamiento utilizados, a través de unos cuestionarios elaborados expresamente para este fin.

Los dos criterios que acabamos de mencionar, origen de la información y aspectos evaluados, nos van a ser-

vir de hilo conductor, tanto en el momento de describir el material de evaluación empleado, como al presentar los resultados y extraer las conclusiones pertinentes.

Antes de iniciar la descripción de cada una de las técnicas, señalemos que todos los cuestionarios, autoinformes y escalas, han sido traducidas expresamente para la realización de esta investigación. Por tal motivo se acometió un estudio previo en el que se prestó especial atención a los problemas derivados de la traducción, y se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad de dichas técnicas. En el apartado correspondiente, se adjuntan los resultados obtenidos.

2.3.4.1. Medidas subjetivas

2.3.4.1.1. Autoinformes de ansiedad

A). Ansiedad en situaciones de hablar en público

- AUTOINFORME sobre la SEGURIDAD de HABLAR en PUBLICO.

Descripción : El "Personal report of confidence as a speaker" (PRCS) ⁽¹⁾ elaborado por Paul (1966) siguen-

(1). Al referirnos a las distintas técnicas de evaluación, vamos a emplear abreviaturas. Dado que algunas de estas, correspondientes a nombres en inglés, resultan muy comunes y conocidas, respetaremos dicha abreviatura. En los restantes casos emplearemos abreviaturas correspondientes a nombres en castellano.

do el cuestionario original de Gilkinson (1942), pretende evaluar la ansiedad que experimentan las personas al hablar en público, indagando las sensaciones y sentimientos relacionados, concretamente, con la charla más reciente.

Consta de treinta items de respuesta Verdadero-Falso. Quince de ellos están redactados de tal forma que la persona que los considera verdaderos, muestra seguridad al hablar en público, y los otros 15, inseguridad y ansiedad.

Condiciones de aplicación: se utilizó la versión original, con sus correspondientes instrucciones.

El PRCS se aplicó en dos momentos muy distantes: al inicio de la investigación, como primera medida, y al final de la misma, al realizar el Seguimiento.

En el primero de los momentos, se empleó como criterio de selección inicial de los sujetos, tal como se ha utilizado en el estudio original (Paul, 1966) y en otros estudios similares sobre el tema.

B). Ansiedad relacionada con distintas situaciones sociales.

- ESCALA de EVITACION y ANSIEDAD SOCIAL

Descripción: La "Social Avoidance and Distress Scale" (SAD) es una de las escalas elaboradas por Watson y Friend (1969) para evaluar la ansiedad social.

Esta escala consta de dos subescalas: una de Evitación Social definida como "la evitación, o el deseo de evitar, estar y hablar con otras personas, o escapar de ellas por la razón que sea"; y la otra de Ansiedad Social, definida como "la experiencia de cualquier emoción negativa, como sentirse preocupado, angustiado, tenso o ansioso en interacciones sociales" (p. 449).

El autoinforme consta de 28 items de respuesta Verdadero y Falso.

Condiciones de aplicación: Esta escala se aplicó en dos momentos diferentes: antes de los entrenamientos (formando parte de la 2ª Batería de Cuestionarios) y después de aquellos.

- ESCALA DE TEMOR a la EVALUACION NEGATIVA

Descripción: La escala "Fear of Negative Evaluation" (FNE), elaborada igualmente por Watson y Friend (1969), pretende evaluar la ansiedad social, y específicamente el miedo en general que la gente tiene a ser criticada o evaluada negativamente. De una forma más específica, los propios autores definen la variable evaluada por esta escala como "la aprehensión acerca de las evaluaciones de los demás, la evitación de dichas situaciones de evaluación, y la expectativa de que las demás personas le evalúen a uno negativamente" (p.449).

La escala original consta de 30 items de respuesta Verdadero-Falso.

Condiciones de aplicación: La escala aplicada en este estudio corresponde a la forma original; no obstante debido a problemas técnicos, registrados en un elevado número de cuestionarios, en los que no aparecía impreso el último item, se suprimió éste. A causa de este problema imprevisto, la escala original quedó reducida a 29 items. Esta escala se aplicó en dos ocasiones. Como primera medida, junto al PRCS, y en las medidas de Seguimiento.

Tanto esta escala (FNE) como la anterior (SAD) fueron utilizadas en este estudio como medidas de generalización de la ansiedad.

C). Ansiedad situacional relacionada con la prueba de hablar en público.

- INVENTARIO DE ANSIEDAD ESTIMULO-RESPUESTA

Descripción: El "S-R Inventory of anxiousness" (S-R), elaborado por Endler y otros (1962), es un autoinforme destinado a evaluar la ansiedad que las personas experimentan en una variedad de situaciones. La técnica original incluye 10 situaciones concretas, relacionadas con: la amenaza interpersonal, el peligro físico y situaciones nuevas o ambiguas.

Ante cada una de estas situaciones los sujetos

evalúan, en una escala de 5 unidades, la intensidad de 14 posibles respuestas. Estas respuestas son de tres tipos: evitación, impedimento y temor; optimismo, alegría y acercamiento; y reacciones autonómicas.

Condiciones de aplicación: Se utilizó la escala original, compuesta de 14 respuestas, pero aplicada únicamente a aquella situación que guarda relación con la prueba de hablar en público ("te vas a levantar para dar una charla ante un grupo numeroso de personas"). No obstante, el enunciado de esta situación, se modificó ligeramente; se omitió el término "numeroso", debido a que los sujetos conocían la situación de prueba y el número de personas que componían el auditorio.

Esta técnica se aplicó una vez concluido el tiempo de preparación de la charla e inmediatamente antes de llevarla a cabo. De esta forma se consiguió que el enunciado de la situación fuera completamente real.

- AUTORREGISTRO DEL NIVEL GENERAL de ANSIEDAD (NGA)

Descripción: Mediante este autorregistro se pretende que los propios sujetos evalúen de una forma general, la ansiedad experimentada en una situación concreta.

En este estudio se utilizó una escala con valores comprendidos entre 0 y 100, presentada de forma gráfica (línea recta, seccionada y señalizada cada 10 puntos).

Esta escala resulta similar a otras muchas técnicas

cas de autorregistro como el "Fear thermometer" (FT); "Subjective units of Disturbance Scale" (SUDS) y "Subjective Units of Discomfort Scale", elaboradas por distintos autores (Walk, 1956; Wolpe, 1969; Cotler y Guerra, 1976).

Condiciones de aplicación: La aplicación de esta escala se efectuó inmediatamente después de que los sujetos concluyeran la charla en público.

- DIFERENCIAL DE ANSIEDAD

Descripción: El "Anxiety Differential" (AD) es una escala elaborada por Husek y Alexander (1963), cuyo objetivo es evaluar, a través de apreciaciones cognitivas, la ansiedad experimentada en una situación concreta.

Esta técnica ha sido elaborada siguiendo el diferencial semántico (Osgood) Suci y Tannenbaum, 1957), de acuerdo al cual, se presentan una serie de conceptos para ser evaluados, por medio de distintas escalas de adjetivos bipolares. En la técnica original, aplicada a la ansiedad experimentada ante exámenes, se emplearon 8 conceptos, evaluados por distintas escalas.

Condiciones de aplicación: La técnica empleada en este estudio comprende 6 conceptos, evaluados en total por 15 escalas. Se descartaron 2 conceptos, medidos por una escala cada uno, cuyo significado en castellano resultó ambiguo e irrelevante, según se comprobó en la prueba de pi-

lotaje previa.

Esta escala se aplicó después de que los sujetos realizaran la prueba de hablar en público.

2.3.4.1.2. Evaluación del self

- INVENTARIO DE AUTOESTIMA.

Descripción : El "Self-esteem inventory" (S-e) elaborado por Coopersmith (1967), es un autoinforme que evalúa la auto-estima que las personas tienen de sí mismas, a través de respuestas relativas a distintas situaciones sociales y familiares.

El propio Coopersmith elaboró dos modalidades de la misma escala. La modalidad abreviada (empleada en nuestro estudio) consta de 25 ítems, a los que se responde de forma dicotómica (el enunciado de cada ítem es enjuiciado como algo "propio" (P) o "impropio" (I) en relación a uno mismo).

Condiciones de aplicación: La aplicación de este autoinforme se llevó a cabo en los momentos Pre y Post.

- ESCALA DE CONTROL INTERNO, CONTROL DE OTRAS PERSONAS y de la SUERTE (I-E).

Descripción: Los "Internal, Powerful Others, and Chance Locus of Control" son tres subescalas, elaboradas por

Levenson y Miller (1976) en relación a la escala original de Rotter (1966) y respecto a la variable de personalidad control 'interno-externo' estudiada por dicho autor.

En la escala de Levenson y Miller el factor externo aparece subdividido, a su vez, en otros dos factores: control ejercido por personas poderosas, y por el azar. Esta escala consta de 24 ítems a los que se contesta manifestando el acuerdo o desacuerdo con los mismos, en distintas intensidades. (desde + 3 a - 3).

Condiciones de aplicación : Se aplicó la versión original de esta escala. Al efectuar la puntuación media de cada sujeto se tuvo en cuenta, únicamente, la dimensión control interno versus externo, agrupando las puntuaciones de las subescalas 'Otras personas poderosas' y el 'Azar'.

A pesar de que sólo se tuvo en cuenta esta dimensión (I-E), se prefirió utilizar la escala de Coopersmith a la de Rotter, por ser una versión actualizada de esta última y por posibilitar un tipo de contestación, que consideramos más idóneo. La aplicación de esta escala se llevó a cabo en los momentos Pre y Post.

2.3.4.1.3. Autoinformación sobre aspectos cognitivos

- REGISTRO de las AUTOVERBALIZACIONES (Av).

Descripción: Consiste en solicitar de las perso-

nas que relaten todos aquellos pensamientos que han tenido, y todos aquellos comentarios que se han hecho a sí mismos, durante una situación determinada..

La situación de referencia empleada fué la prueba de hablar en público, en algunos de los tres momentos siguientes: antes, durante y después.

La cuantificación de las respuestas se efectuó por medio de un análisis de contenido, tomando como único criterio la dimensión: favorabilidad-desfavorabilidad.

Se definió como favorable cualquier comentario de los sujetos que tenga alguno de los tres fines siguientes:

- 1.- enfocar la tarea de forma realista y operativa (versus visión exagerada, irreal e inoperativa).
- 2.- control de estado de ánimo y de las sensaciones experimentadas (versus ansiedad, nerviosismo, intranquilidad).
- 3.- reforzar al propio sujeto (versus dirigirse reproches, infravalorarse).

Siguiendo este criterio se elaboraron las 3 categorías siguientes:

I - autoverbalizaciones favorables o positivas (respecto a cualquiera de los 3 apartados anteriores). Cada

una de ellas se valora con 1 punto.

Modelos de frases incluidas en esta categoría son:

(1) "lo que tengo que hacer es seguir un orden en mi charla"; (2) "debo tranquilizarme, al fin y al cabo no es para tanto"; (3) "aunque fracase, alguna lección habré sacado", lo importante es intentarlo".

II - autoverbalizaciones desfavorables o negativas (respecto a cualquiera de los 3 apartados anteriores). Estas autoverbalizaciones se puntúan con 0.

Frases pertenecientes a esta categoría son: (1) "para qué voy a hacer un plan si al final me voy a descontrolar"; (2) "estoy seguro de que los espectadores se están dando cuenta de lo nervioso que estoy"; (3) "lo he hecho peor que nunca, no valgo ni para hacer esto".

III - autoverbalizaciones y comentarios neutros. En esta categoría se incluyen aquellos comentarios hechos al margen, sobre aspectos irrelevantes a la situación y a la tarea. Estos comentarios no se tuvieron en cuenta.

Se estableció como unidad de análisis: cualquier frase, o conjunto de frases, en que se contiene una misma idea.

La puntuación final de todos los comentarios efectuados por los sujetos, se obtuvo dividiendo el número de autoverbalizaciones positivas (categoría I) por el número

total de autoverbalizaciones (suma de categorías I y II).

$$Av = \frac{\text{autoverbalizaciones positivas}}{\text{autoverbalizaciones positivas + negativas}}$$

Todos los comentarios fueron evaluados de forma independiente por dos analistas, que habían sido entrenados con anterioridad.

Condiciones de aplicación: Esta técnica se aplicó momentos después de realizar la prueba de hablar en público.

Investigación de referencia: Al elaborar y aplicar esta técnica se tuvieron en cuenta, tanto ciertas ideas fundamentales sobre algunos métodos de entrenamiento (Ellis, 1971; Meichenbaum y Cameron, 1974), como algunos instrumentos empleados con finalidad similar, como el "Assertiveness self-statement test" de Schwart y Gottman (1976) y el "Irrational self-statements" de Jones (1968).

2.3.4.1.4. Auto-evaluaciones:

- AUTOCALIFICACION (A-c)

Descripción: Calificación global de la charla.

efectuado por los mismos sujetos momentos después de finalizar aquella. Se utilizó una escala con valores entre 0 y 10.

Condiciones de aplicación : Los sujetos se autocalificaron momentos después de llevar a cabo la prueba de hablar en público, en los 3 momentos en que esta tuvo lugar (Pre, Post y Seguimiento).

- AUTOCALIFICACION de la FILMACION (A-c f).

Descripción : Se utilizó la misma escala anterior, para que los propios sujetos evaluaran, en esta ocasión, las filmaciones que se habían tomado de cada una de sus charlas.

Condiciones de aplicación : Los sujetos visionaron, una tras otra, las tres filmaciones, emitiendo sus autocalificaciones después de cada una. Esta tarea fue realizada momentos después de haber finalizado las pruebas de Seguimiento.

2.3.4.1.5. Evaluación de los entrenamientos

A). Cuestionario sobre el entrenador.

- IMPRESIONES GENERALES sobre el ENTRENADOR.

Descripción: Tomando como referencia el diferencial semántico, se elaboró una escala con el fin de que los sujetos entrenados y un equipo de jueces evaluaran la actitud y comportamiento del entrenador a lo largo de las sesiones de entrenamiento.

De la escala de Trower y otros (1978 a), elaborada con este mismo fin, se tomaron aquellas dimensiones que se consideraron más relevantes (Afectuoso-Distante; Reforzante-Aversivo; Ansioso-Relajado; Preocupado-Despreocupado; y Apático-Entusiasmado).

Condiciones de aplicación : Esta escala fue utilizada por los sujetos entrenados y por un equipo de jueces-observadores en momentos diferentes. Este equipo, evaluó al entrenador momentos después de haber contemplado las sesiones de entrenamiento. Los sujetos entrenados, por el contrario, realizaron dicha evaluación una vez finalizados los entrenamientos, durante las pruebas de Seguimiento.

B). Cuestionario sobre los entrenamientos

- PRONOSTICO de EXITO e INTERES MANIFESTADO por los ENTRENAMIENTOS.

Descripción: Se utilizaron dos escalas para que los sujetos pudiesen evaluar el éxito que atribuían a los entrenamientos, y el interés que habían tomado por ellos.

Para el primero de los conceptos se utilizó una escala de 0 a 100, en la que se pedía a los sujetos que manifestaran el % de éxito que atribuían al entrenamiento. Para el segundo se utilizó una escala con valores de 1 a 7.

Condiciones de aplicación: Estas dos escalas se aplicaron en tres momentos diferentes. En primer lugar, al inicio de los entrenamientos, minutos antes de empezar la 1ª sesión en la que se expuso la lógica de los distintos procedimientos de entrenamiento. En segundo lugar, al término de esta misma sesión de entrenamiento. Con estas dos medidas, se quiso conocer si las expectativas de los sujetos en relación a los distintos métodos, eran similares, y si estas habían variado una vez que los sujetos conocían la lógica de los entrenamientos.

Estas dos escalas se aplicaron en un tercer momento, al realizar la labor de Seguimiento. En esta ocasión la finalidad de la aplicación de ambas escalas era conocer si las expectativas se habían modificado después de que los sujetos habían sido entrenados con los distintos métodos.

2.3.4.2. Medidas objetivas conductuales

En este apartado incluimos todas aquellas medidas efectuadas por jueces, observadores y analistas en relación a las conductas de los sujetos. Estas medidas constan, bien de registros de elementos discernibles y precisos

de la conducta, bien de evaluaciones globales efectuadas por espectadores entrenados y expertos (jueces).

Los registros de los elementos conductuales fueron realizados independientemente por dos observadores o analistas, a excepción de uno de los elementos (duración de la charla) cuyo registro se juzgó suficientemente sencillo, por lo que fue realizado únicamente por una persona. Las apreciaciones generales sobre las conductas, fueron evaluadas por dos equipos de tres jueces cada uno. Los cuatro primeros aspectos fueron evaluados por el primer equipo, y el quinto (apreciación global) por el segundo.

En todos estos casos se evaluó el material filmado y grabado, así como las correspondientes transcripciones de las cintas magnetofónicas, lo que permitió a jueces, observadores y analistas, repasar sus evaluaciones todas las veces que lo desearan antes de efectuar la evaluación definitiva.

2.3.4.2.1. Registros de elementos conductuales

2.3.4.2.1.1. Elementos No-verbales

- CONTACTO OCULAR

Definición operativa: Se define contacto ocular: la mirada de los sujetos dirigida a los ojos de cualquiera de los tres espectadores.

Medida: Se cronometró, de forma acumulada, la du-

ración de todos los intervalos en los que se estableció contacto ocular. Las puntuaciones finales de cada sujeto, en cada una de las charlas, se establecieron según el siguiente índice de contacto ocular:

$$C.O. = \frac{\text{duración del contacto ocular}}{\text{duración de la charla}}$$

Investigaciones de referencia : Para la definición del concepto y la elaboración del índice, se tuvieron principalmente en cuenta las investigaciones de Argyre y Cook (1976).

Se comprobó, asimismo, el uso de este índice de medida en los estudios sobre habilidades sociales (Fawcett y Miller, 1975 ; Hollandsworth y otros, 1977 y 1978 ; Linehan y otros, 1979).

- GESTOS

Definición operativa: Se define como Gesto cualquier movimiento realizado con una o ambas manos, sin tener el antebrazo apoyado, y siempre que dicho movimiento no tenga una finalidad automanipulativa, o esté relacionado con tal fin.

Se define como automanipulación, cualquier movimiento en el que una parte del cuerpo realiza algo con,

o sobre, otra parte del cuerpo (acariciarse, tocarse, ras-
carse, etc.).

Medida: Se cronometró de forma acumulada la
duración de todos los intervalos en los que se exhibió al-
gún gesto. La puntuación final de cada sujeto se estable-
ció en función del siguiente índice:

$$G = \frac{\text{tiempo total durante el que se realizan gestos}}{\text{duración de la charla.}}$$

Investigaciones de referencia: Tanto en las in-
vestigaciones sobre este tema, como en ciertos estudios pre-
vios llevados a cabo por nosotros mismos, hemos podido com-
probar la relevancia de este elemento no-verbal. La defini-
ción operativa de los gestos se estableció, igualmente, te-
niendo presente nuestra propia experiencia al evaluar nume-
rosas filmaciones. Con respecto al concepto de automanipu-
lación se tuvieron en cuenta los trabajos de Ekman y Frie-
sen (1980), en los que se informa de que existe correlación
positiva entre el nivel de ansiedad y uso de gestos automa-
nipulativos.

Se comprobó asimismo el empleo y entrenamiento
de este elemento conductual en los estudios de habilidades
sociales (Fawcett y Miller, 1975; Trower y otros, 1978 b).

- DURACION de los SILENCIOS

Definición operativa: Se define como duración de los silencios todos aquellos intervalos de tiempo en que los sujetos no pronuncian ninguna palabra, ni emiten vocablo inarticulado, y siempre que tales intervalos superen los 2 segundos de duración.

Medida: Se cronometraron de forma acumulada todos los silencios, contabilizando la duración de los mismos una vez transcurridos dos segundos. La puntuación final de cada sujeto se estableció según el índice siguiente:

$$S = \frac{\text{duración de los silencios}}{\text{duración de la charla}}$$

Investigaciones de referencia : En el momento de considerar este concepto se tuvieron en cuenta distintos estudios, en los que se pone de manifiesto una mayor duración y cantidad de silencios, en las charlas y conversaciones de aquellas personas, que experimentan ansiedad (Mahl, 1956; Murray, 1971) y que exhiben comportamientos incompetentes (Trower y otros, 1978 b).

Con respecto a la forma de medida, se siguió el procedimiento utilizado por Fremouw y Zitter (1978). Se tuvieron en cuenta también otros estudios (Meichenbaum y otros, 1971; Fremouw y Zitter, 1978), en los que se informa de la eficacia de distintas técnicas en reducir la dura-

ción de los silencios.

- DEFICIENCIAS LINGÜISTICAS

Definición operativa : Se definen como deficiencias lingüísticas cualquiera de las siguientes incorrecciones cometidas en el discurso:

- 1.- pronunciación del sonido "eh".
- 2.- corrección de frases, tanto en la forma como en el contenido.
- 3.- frases no acabadas.
- 4.- repeticiones superfluas de una o varias palabras.
- 5.- tartamudeo.
- 6.- introducción de sonidos incoherentes.
- 7.- trabazón de la lengua. (En esta categoría se incluyen: neologismos, transposiciones de palabras de su posición serial correcta, y substitución de palabras intencionadas por otras no intencionadas).
- 8.- omisiones de partes de palabras, o de palabras enteras, (no se tienen en cuenta las contracciones).

Medida : Una vez transcritas todas las cintas de las charlas, dos analistas determinaron, de forma independiente, las deficiencias lingüísticas observadas en el texto, y otra persona contabilizó el número de palabras de cada charla. La puntuación final de cada sujeto en cada charla, se estableció según el índice siguiente:



$D.L. = \frac{\text{nº de deficiencias lingüísticas}}{\text{nº de palabras pronunciadas}}$

Investigaciones de referencia: Se siguió el clásico estudio de Mahl (1966) tanto con respecto a las categorías (número y definición), como al índice de medida, respetando la versión original del propio autor. Esta medida, bien en su versión original, bien en una versión ligeramente modificada, ha sido utilizada en estudios similares de habilidades sociales (Hollandsworth y otros, 1977 y 1978; Fremouw y Zitter, 1978; Linehan, 1979).

2.3.4.2.1.3. Aspectos relativos a la charla

- CONDUCTAS al INICIO y FINAL de la charla.

Definición operativa : Se entiende por conductas al inicio y final de la charla cualquiera de las 7 acciones siguientes:

- establecimiento de contacto ocular al inicio (conducta 1) y final (conducta 5) de la charla: contacto ocular establecido con los tres espectadores, en dichos momentos.
- enunciado del título de la charla (conducta 2): mención del título de la charla al inicio de la misma.

- referencia expresa al público en el inicio (conducta 3) y final (conducta 7) : cualquier tipo de comentario (disculpa, agradecimiento, consejo) dirigido expresamente a los espectadores presentes, al inicio y fin de la charla.

- esquema de la charla (conducta 4) : avance de los puntos que más tarde se pretende desarrollar.

- resumen de la charla (conducta 6) : síntesis final de lo que se pretendió decir.

El inicio de la charla se define como el tiempo transcurrido desde que se da la señal de comienzo hasta que los sujetos empiezan a desarrollar el tema propiamente dicho. El final se define como el tiempo transcurrido entre el momento en que se concluye el desarrollo del tema, y el momento en que se indica a los sujetos que han terminado.

Medida: Se contabilizó el número de conductas exhibidas por los sujetos al inicio y fin de cada charla. La puntuación final de cada sujeto fué el número total de conductas exhibidas.

Investigaciones de referencia : En la elaboración de este listado de 7 conductas se tuvieron en cuenta algunos estudios, como el de Fawcett y Miller (1975), así como nuestra propia experiencia en seminarios de comunicación interpersonal.

- DURACION

Definición operativa : Duración de la charla se define como el tiempo transcurrido entre las señales de comienzo y final.

La señal de comienzo se dió una vez que el espectador, que llevaba el control del tiempo, consideraba que los sujetos habían entendido las instrucciones y estaban dispuestos a empezar. La señal del final se dió, bien cuando transcurrió el tiempo total de la charla (3 minutos), bien después de producirse un largo silencio (10 segundos) tras el cual los sujetos manifestaban la intención de no continuar.

Medida : Se cronometró el tiempo de duración de la charla, y se utilizó como unidad de medida el segundo.

Investigaciones de referencia : Al efectuar esta medida se tuvieron presentes los estudios sobre habilidades sociales de Hollándsworth y otros (1977), y Whitehill y otros, (1980).

2.3.4.2.2. Impresiones generales

El objetivo de estas medidas es conocer el valor y la repercusión social de aquellas conductas que son entrenadas. Estas medidas, a nuestro entender, completan y enriquecen los índices y registros, descritos anteriormente.

La importancia de tales medidas ha sido reconocida de forma expresa, prácticamente en todos los estudios sobre habilidades sociales. De una forma particular en las investigaciones de Minkin y otros (1976); Fremouw y Zitter (1978) y Wolf (1978), y en el estudio metodológico de Eisler (1976) se pone de manifiesto la utilidad y validez de esta medida.

Para efectuar las evaluaciones sobre las impresiones generales, se utilizan dos equipos de tres observadores. Uno de los equipos evaluó las impresiones generales en relación a aspectos de la conducta y de la charla, el otro enjuició en general toda la actuación de los sujetos. A continuación describimos los 5 aspectos evaluados por parte de ambos equipos de observadores.

- Aspectos: 1.- NO-VERBAL
2.- VERBAL
3.- CONTENIDO de la CHARLA.

Concepto : El criterio principal para enjuiciar estos tres primeros aspectos, es el reconocimiento de si los sujetos emplean adecuadamente una serie de recursos útiles para expresarse y comunicarse mejor.

En relación a los distintos aspectos evaluados, se sometieron a consideración de los jueces-observadores los siguientes recursos:

- 1.- aspecto no-verbal : postura, orientación del cuerpo, mirada, gestos con las manos y gesticulación facial.

2.- aspecto verbal : volúmen de la voz, tono, inflexiones, entonación.

3.- aspectos relacionados con la charla : En este apartado se incluyeron, tanto los aspectos referidos a la presentación de la charla, como al contenido de la misma. Se consideraron como principales cualidades de la primera: orden, amenidad y agilidad en la exposición. Con respecto al segundo, se tuvo principalmente en cuenta que el contenido fuese interesante, relevante y apropiado a la situación.

Medida : Para la medida de estos tres aspectos se utilizó una escala con valores comprendidos entre 1 y 7 puntos. El valor máximo de la escala (7) se hizo corresponder con la impresión más favorable sobre la utilización de los recursos. La puntuación final de cada sujeto, fué la media de las evaluaciones de los tres jueces.

Investigaciones de referencia: Se tuvieron en cuenta múltiples estudios sobre habilidades sociales (Favcet y Miller, 1975; Borstein y otros, 1977; Fremouw y Zitter 1978; Whitehill y otros, 1980), en los que se hace uso de escalas similares. De una forma especial, se tomó como punto de referencia la escala desarrollada por Trower y otros (1978 a).

Aspecto 4.- MANIFESTACIONES EXTERNAS de ANSIEDAD.

Concepto: Las principales señales o manifestaciones externas de Ansiedad que se tomaron en consideración, fueron las siguientes: temblor, nerviosismo, inquietud; tartamudeo, silencios prolongados, interrupciones y equivocaciones en la charla; gestos automanipulativos, evitación de contacto ocular; rigidez e inmovilismo.

Medida: Se empleó la misma escala utilizada en la medida de los aspectos anteriores, pero, y a diferencia de los primeros en los que la nota máxima (7) equivale a una mejor ejecución, en este caso la puntuación más alta corresponde a un estado de máxima ansiedad.

Investigaciones de referencia: Se han tenido en cuenta de una forma general las técnicas de evaluación elaboradas por Paul (1966) y Mulac y Sherman (1974), consistentes en hojas de observación para el registro de las manifestaciones externas de ansiedad.

Aspecto 5.- EVALUACION GLOBAL

Concepto: Para evaluar este último aspecto se ha pedido a los jueces-observadores que tuviesen únicamente en cuenta la impresión global y final sobre toda la actuación, sin tomar en consideración aspectos concretos.

Medida: Este aspecto fué evaluado por un equipo diferente de jueces, utilizando una escala con valores comprendidos entre 0 y 10, correspondiendo la puntuación más alta a la impresión más favorable.

2.3.5. Diseño y procedimiento experimental.

2.3.5.1. Diseño experimental

Se utilizó un diseño factorial mixto, 4×2 , 4×3 ó 3×3 , según las distintas variables, con un factor de medidas repetidas (Pre, Post y Seguimiento), y un factor independiente (tres grupos de entrenamiento: Entrenamiento en habilidades, Procedimiento Mixto, Grupo de Discusión, y un Grupo Control), y con N = desiguales. La selección de los valores de los factores fué fija.

Tal como más tarde se explica, (apartado de análisis de datos) no se analizaron por separado los datos de los grupos asignados a los dos turnos de entrenamiento, sino que se agruparon las puntuaciones de los grupos correspondientes a la misma condición experimental.

2.3.5.2. Aplicación de las pruebas

La aplicación de las distintas pruebas se llevó a cabo en cuatro situaciones diferentes: dos antes de los entrenamientos (selección, y medidas Pre) y dos después (Post y Seguimiento).

Las pruebas correspondientes a la situación Pre se realizaron 15 días antes de iniciar los entrenamientos,

y las del Post, 3 días después. Las pruebas del Seguimiento se llevaron a cabo dos meses después de finalizar aquellos.

En el Gráfico 2/3.8 se describe sinópticamente la aplicación de todas las pruebas en las distintas situaciones. Estas constan de dos baterías de cuestionarios y una prueba específica de hablar en público ante un auditorio y una cámara, a la que precede y sigue la aplicación de autoinformes referidos a la misma situación de prueba. Al realizar el Seguimiento, se reprodujo de forma simplificada la prueba de hablar en público (no se aplicaron los autoinformes S-R y AD).

En primer lugar se aplicaron los cuestionarios PRCS y FNE, el primero de los cuales sirvió como criterio de selección, tal como se expuso anteriormente. Estos cuestionarios fueron aplicados en todos los grupos en que están distribuidos los alumnos diurnos de primer curso de la Facultad de Psicología. La aplicación se llevó a cabo momentos antes de que diesen comienzo las clases, durante una misma mañana en la que la actividad académica era completamente normal.

Antes de distribuir los cuestionarios se explicó que el motivo de la aplicación de los mismos era realizar unos cursos de entrenamientos de habilidades sociales, y más en concreto sobre la habilidad de hablar en público. Se indicó a continuación que todas las personas que tuviesen interés en participar en el mismo, anotasen sus números de teléfono en los cuestionarios.

Selección	Pre		ENTRE- NAMIEN- TOS	Post		Seguimiento	
	Batería 1	Batería 2	Prueba de hablar en público	Batería 2	Prueba de hablar en público	Batería 1	Prueba de hablar en público
PRCS	SAD	antes	Entrenamiento en Habilidades Procedimiento Mixto Grupo de discusión Control (sin entrenamiento)	SAD	antes	PRCS	
PNE	S-e	S-R		S-e	S-R	PNE	
	I-E	prueba		I-E	prueba		prueba
		(filmación)			(filmación):		(filmación)
		NGA			NGA		NGA
		después			después		
		AD			AD		
		A-C			A-C		
		A-V			A-V		

Fig. 2/3.8 Plan de aplicación de las pruebas en los distintos momentos (Selección, Pre, Post y Seguimiento).

Una vez seleccionados los sujetos, se les convocó telefónicamente para realizar el resto de las pruebas, informándoles en ese mismo momento, y de una forma general, del contenido de las mismas.

Antes de empezar las pruebas correspondientes a la situación Pre, se mantuvo con todos los sujetos una breve entrevista individual, con el fin de conocer cómo se iba desarrollando el experimento, y más concretamente si se producía trasvase de información relativa al tema sobre el que versaba la charla. A lo largo de las entrevistas no se detectó ningún indicio que, en opinión del entrevistador y del experimentador, pudiese afectar de forma indeseada el proceso experimental. A ello posiblemente hayan contribuido, tanto las instrucciones que se habían dado personalmente a cada sujeto al término de las pruebas, como el procedimiento que se siguió para citar a los sujetos (uno a uno en intervalos de tiempo variables y suficientemente distanciados).

A continuación, los sujetos realizaron una batería de cuestionarios (S-e, SAD, e I-E) y contestaron algunas preguntas relativas a las condiciones en que se iban a desarrollar las sesiones de entrenamiento.

Una vez cumplimentados los cuestionarios, los sujetos, de uno en uno, pasaban a realizar la prueba de hablar en público. Al entrar en la primera de las salas se les indicaba que disponían de 5 minutos para preparar el tema de la charla sobre el que debían de hablar durante los tres minutos siguientes. Para las distintas pruebas se se-

leccionaron temas con un mismo nivel de dificultad, según una evaluación realizada en un estudio previo. El enunciado de estos temas fué: "Tus gustos, intereses y aficiones" (Pre); "Tus proyectos para el futuro" (Post); y "La carrera que estudias" (Seguimiento).

Transcurridos los 5 minutos de preparación de la charla, el sujeto contestaba el cuestionario S-R, destinado a medir la ansiedad que el propio sujeto experimentaba en el momento anterior a la charla.

A continuación se trasladaba a la sala de filmación, en la que previamente se habían emplazado los asientos para un reducido auditorio y para el sujeto, así como los equipos de filmación y grabación, tal como se ha descrito en un apartado anterior. En la fotografía 2/3.9 que a continuación se reproduce, se muestra la disposición de

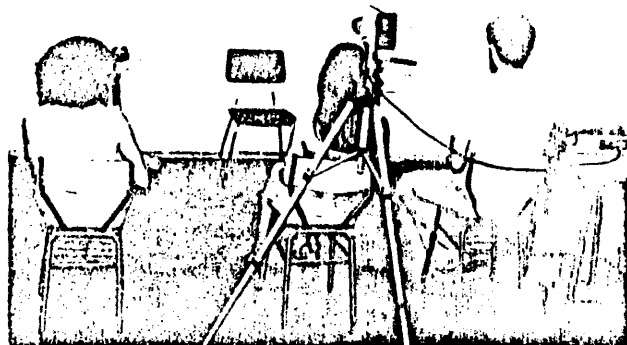


Figura 2/3.9 Vista posterior, con los espectadores situados en el lugar correspondiente.

la sala, una vez que las tres personas que componían el auditorio habían ocupado sus respectivos asientos.

Estas tres personas, desconocidas para los sujetos, fueron previamente entrenadas para que mostrasen una disposición de escucha neutral y lo más homogénea posible a lo largo de todas las charlas. Para este entrenamiento se utilizó el mismo equipo de filmación, emplazando la cámara en dirección opuesta, tal como se muestra en la figura 2/3.10. Al visionar sus propios comportamientos durante distintas charlas de prueba y al discutir en grupo los aspectos más sobresalientes de los mismos, se intentó que los espectadores trataran de controlar sus manifestaciones externas y homogeneizaran la disposición de escucha.

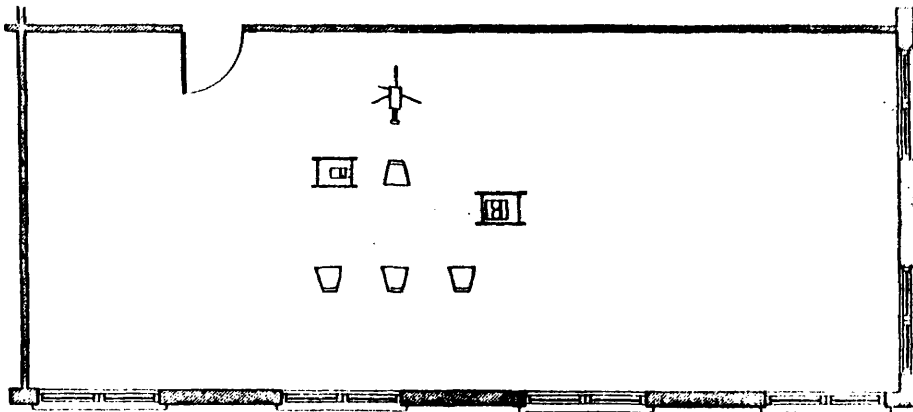


Fig. 2/3.10 DISPOSICION DE LA SALA DE FILMACION PARA ENTRENAR AL AUDITORIO.

Una vez que el sujeto había entrado en la sala de filmación, se le indicaba que tomara asiento en la silla situada enfrente de la audiencia, y uno de los espectadores (el que estaba situado en el extremo derecho) le daba las siguientes instrucciones:

"Ahora vas a dar la charla que has preparado. Dispones para ello de 5 minutos, aunque puedes hablar durante el tiempo que quieras. Es recomendable, de todas formas, que ajustes tu charla lo más posible al tiempo disponible. Yo te voy a llevar control del tiempo y te avisaré cuando te falten para finalizar 30 y 15 segundos respectivamente, y cuando se cumplan los 3 minutos".

A continuación, y una vez que esta persona se había asegurado de que el sujeto había comprendido las instrucciones, ponía en marcha el equipo de filmación y pedía al sujeto que él mismo accionase el equipo de grabación. Hecho esto, se le pedía al sujeto que se identificara y se daba la señal de comienzo.

Inmediatamente después de la filmación, en una sala contigua, el sujeto evaluaba la ansiedad experimentada en aquel momento (NGA) y autocalificaba en general su charla (A-c). A continuación realizaba las restantes pruebas: relatos de los pensamientos que tuvo y comentarios que se hizo a sí mismo a lo largo de toda la prueba (Av), y evaluación de la ansiedad experimentada un tiempo después de finalizar la charla (AD).

Concluidas las pruebas se solicitaba de los sujetos que procurasen evitar cualquier conversación con sus compañeros sobre las mismas, y especialmente cualquier tipo de comentario en relación al tema sobre el que habían pronunciado su charla.

En las medidas de Seguimiento, efectuadas dos meses después de haber finalizado los entrenamientos, se aplicó, al finalizar todas las pruebas, un cuestionario sobre el entrenador y los entrenamientos. A continuación se invitó a los sujetos a visionar en privado todas aquellas filmaciones que a cada uno de ellos se les había tomado, incluyendo la realizada ese mismo día. Después de pasar cada una de las filmaciones, se pidió a los sujetos que trataran de ponerse en el papel de espectadores ajenos al tema, y evaluaran de la forma más objetiva posible la charla que acababan de contemplar (A-c f).

Finalmente se mantuvo una entrevista personal con cada sujeto, en la que el propio experimentador recabó información sobre el desarrollo del proceso experimental y en general de todo el curso y sesiones de entrenamiento. Al término de la misma realizó unos comentarios generales sobre los procedimientos de entrenamiento empleados, e informó en privado, y de una forma general, de algunos resultados obtenidos por los mismos sujetos.

2.3.5.3. Entrenamientos.

2.3.5.3.1. Entrenador.

El mismo investigador llevó a cabo los tres entrenamientos en los 5 grupos. Este hecho, el que sea la misma persona la que efectúa el entrenamiento de todos los grupos y a la vez conduce la investigación, presenta desde el punto de vista experimental ciertos problemas que en todo momento se han tenido presentes y se han intentado resolver.

Por una parte se tuvo en cuenta el influjo que el investigador puede ejercer, de forma deliberada o no, en el éxito de cada entrenamiento de acuerdo con las hipótesis planteadas y sus propias expectativas (Rosenthal 1966).

Respecto a este problema, se formó un equipo de "jueces" encargados de observar la actitud y comportamiento del entrenador en cada uno de los grupos. Este equipo siguió el desarrollo de las sesiones, bien directamente, contemplando los entrenamientos a través de un cristal de visión unidireccional, bien escuchando en diferido las grabaciones que se efectuaron de cada una de las sesiones. Al final de las mismas, cada sujeto de este equipo tomaba nota de aquellos aspectos más relevantes del comportamiento del entrenador, de acuerdo con una hoja de registro previamente confeccionada (cuestionario sobre el entrenador).

De todas las hojas de registro se seleccionó una de cada juez, que era la que correspondía a aquella sesión que había sido seguida y evaluada en idénticas condiciones por todos los jueces (observación en directo de los entre-

namientos consecutivos de los tres grupos, y evaluación inmediata). Los datos obtenidos de esta hoja fueron sometidos al correspondiente análisis estadístico (ANOVA de Friedman) arrojando unos resultados completamente satisfactorios, tal como se explica en el apartado de análisis de datos previos. El resto de las hojas sirvieron como material de discusión en las reuniones, que el entrenador mantuvo periódicamente con este equipo de jueces.

Estas mismas hojas de registro fueron proporcionadas a los sujetos que habían recibido algún tipo de entrenamiento, al finalizar las pruebas de Seguimiento. Al igual que la información obtenida de los jueces, estos datos fueron sometidos al análisis estadístico correspondiente (ANOVA de Kruskal-Wallis), arrojando unos resultados igualmente favorables (ver apartado de análisis de datos previos).

Por otra parte, fué igualmente objeto de consideración previa, el problema planteado en relación a la distinta experiencia o destreza que un mismo entrenador puede tener al aplicar diferentes técnicas y procedimientos.

Respecto a este problema se emprendieron dos acciones complementarias. En primer término se confeccionó un plan perfectamente detallado de la aplicación de cada método. Estos planes de la aplicación específica de las técnicas, junto al proyecto general de toda la investigación, se sometieron a consulta, y contaron con la aprobación, de algunos de los principales mentores de éstas técnicas (R.P.

Lieberman; M. Argyle; D. Meichenbaum).⁽¹⁾

En segundo término se dividió el equipo de jueces, anteriormente mencionado, en tres grupos, cada uno de los cuales recibió una formación especializada en un procedimiento concreto. Estos grupos, a la par de la observación de la conducta del entrenador, se encargaron de vigilar la aplicación concreta y adecuada de cada una de las técnicas que componen cada método. Para esta última tarea, los jueces iban siguiendo a lo largo de los entrenamientos, el plan concreto de aplicación de técnicas, que había sido elaborado para cada uno de los métodos, y que antes mencionamos. A través de reuniones periódicas mantenidas con este equipo de jueces, se fué vigilando la exacta aplicación del conjunto de técnicas integradas en cada procedimiento, tal como aparecía detallado en los correspondientes planes de aplicación de técnicas.

(1) Entrevista personal con R.P. Liberman en Madrid (junio, 1979) con motivo del seminario que éste dió en el I.P. G.A. A raíz de dicho seminario surgió el artículo: Gil, F. (1980) "Entrenamientos en habilidades sociales. El procedimiento 'eficacia personal' de Liberman". Trabajo con M. Argyle y el Departamento de Psicología Social de Oxford (julio-agosto 1980). Coloquio con D. Meichenbaum, en Alicante (abril 1981) durante el Congreso sobre "Psicología y procesos de socialización".

2.3.5.3.2. Condiciones de realización de los entrenamientos.

La aplicación de todos los procedimientos de entrenamiento se efectuó en condiciones idénticas respecto al lugar y hora de realización de las sesiones, al número, duración y planificación de las mismas, y a la composición de los grupos de entrenamiento. Las condiciones experimentales variaron únicamente en relación a los turnos de entrenamiento, efectuados de forma consecutiva, por las razones que más abajo se exponen.

a) Turnos de entrenamiento

Con el fin de no afectar ninguna de las actividades académicas de los alumnos y no recargar excesivamente la actividad del entrenador, los entrenamientos se llevaron a cabo en dos turnos consecutivos.

El primer turno quedó formado por los 24 primeros sujetos que habían sido asignados aleatoriamente a alguno de los 4 primeros grupos, y el segundo quedó formado por los restantes sujetos, tal como se expuso en el apartado correspondiente de selección de sujetos. En el primer turno se pusieron en marcha los cuatro grupos previstos (tres de entrenamiento y uno de control); y en el segundo, por razón del número restante de sujetos, sólo se entrenaron aquellos grupos a los que se les había concedido mayor relevancia (EH y PM). Cada uno de los dos turnos contó, por otra parte, con un grupo control distinto.

En total se entrenaron 5 grupos, dos con el entrenamiento EH, dos con el PM y uno con el GD.

Todos estos grupos realizaron las pruebas correspondientes a las situaciones Pre y Post, pero sólo los entrenados en el primer turno y su correspondiente grupo de control, realizaron las pruebas de Seguimiento.

b) Lugar y hora de las sesiones.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en una sala, dotada de dos comportimientos, separados por un cristal de visión unidireccional.

Los entrenamientos tuvieron lugar a primeras horas de la tarde, entre turnos sucesivos. Los distintos grupos, entrenados con métodos diferentes, fueron rotando sucesivamente en los tres turnos a lo largo de todas las sesiones.

A cada sujeto se le facilitó, en la primera sesión, un programa, en el que se detallaban los días y horas en que iban a tener lugar cada una de las sesiones de entrenamiento.

c) Número, duración y planificación de las sesiones.

Todos los procedimientos se aplicaron en ocho sesiones, de una hora de duración, espaciadas en intervalos variables de dos o tres días.

La planificación de estas sesiones se realizó de forma similar para los tres entrenamientos, variando únicamente las técnicas específicas aplicadas en cada uno. Se

intentó de esta forma homogeneizar al máximo las condiciones en que se llevaban a cabo los entrenamientos.

Todos los grupos de entrenamiento fueron enfocados sobre los mismos objetivos a lo largo de las distintas sesiones. Por otra parte cada una de estas sesiones se dedicó al entrenamiento de un objetivo específico diferente. En la figura 2/3.11 se detallan los objetivos de las ocho sesiones.

OBJETIVOS		SESIONES	
Exposición, explicación y ensayo general de cada procedimiento		1ª	
Entrenamiento y/o discusión sobre aspectos de la conducta.	aspectos no verbales	CONTACTO OCULAR	2ª
		GESTOS	3ª
	aspectos verbales	SILENCIOS	4ª
		DEFICIENCIAS LINGUISTICAS	5ª
	aspectos relativos a la charla	CONDUCTAS de INICIO Y FINAL	6ª
		DURACION	7ª
Entrenamiento y/o discusión sobre los aspectos anteriormente tratados.		8ª	

Figura 2/3.11: Objetivos de las ocho sesiones de entrenamiento.

La primera de ellas tenía como fin realizar una exposición general de todo el procedimiento. El entrenador iniciaba la sesión mencionando los objetivos generales (coincidentes en los tres procedimientos: "mejorar la habilidad social de hablar en público") y los particulares de cada uno (ensayo de conductas; ensayo de conductas, modificación de cogniciones y control de ansiedad; discusión sobre conductas).

A continuación realizaba un ensayo abreviado de las técnicas que componen cada procedimiento. La primera sesión finalizaba con una discusión grupal sobre dicha aplicación, un resumen de todo el procedimiento, que efectuaba el entrenador, y la asignación de tareas a efectuar por todos los sujetos, en sus ambientes habituales de convivencia.

El objetivo de las seis sesiones siguientes consistió en enfocar las técnicas de cada uno de los procedimientos sobre un elemento conductual. Las dos primeras se centraron en los aspectos no-verbales (sesión 2ª: contacto ocular; sesión 3ª: gestos); las dos siguientes sobre aspectos verbales (sesión 4ª: duración de los silencios; sesión 5ª: deficiencias lingüísticas); y las dos últimas sobre aspectos de la misma charla (sesión 6ª: conductas para iniciar y finalizar la charla; sesión 7ª: duración).

Cada una de estas 6 sesiones siguió el mismo plan general de desarrollo. Este plan, detallado en la figura 2/3.12 consta de 3 partes que fueron seguidas de forma similar al aplicar cada uno de los procedimientos.

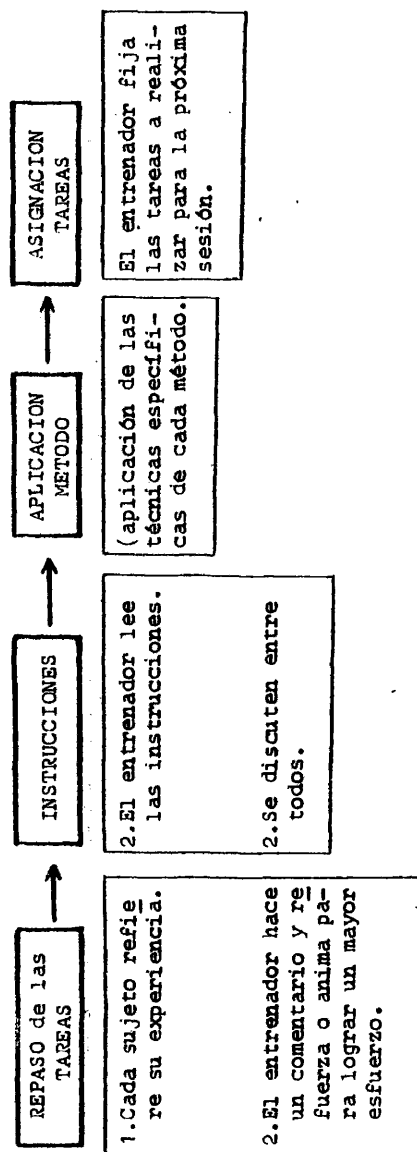


Fig.: 2/3.12 Puntos comunes del plan seguido con los tres métodos en las 6 sesiones intermedias.

Se iniciaba con un relato, por parte de todos los sujetos, del resultado de las tareas que se habían asignado en la sesión anterior. A estos relatos individuales, el entrenador hacía los comentarios que consideraba más pertinentes en función de las tareas asignadas y el procedimiento seguido, y reforzaba a aquellos sujetos que habían realizado adecuadamente dicha tarea, animando por otra parte a los restantes a que siguieran este ejemplo en ocasiones posteriores.

A continuación leía las instrucciones, relativas al aspecto conductual que se iba a entrenar en esa sesión, pasando posteriormente a discutir las con todos los sujetos. Esta discusión se orientó hacia tres puntos: 1- la comprensión de las instrucciones; 2- la relevancia que los sujetos otorgaban a las mismas; y 3- las repercusiones que ellos creían que se derivaban de un buen cumplimiento de las mismas.

Seguidamente se aplicaban las técnicas específicas, que componen cada procedimiento concreto, y finalmente se asignaban tareas relacionadas con el objetivo tratado en cada sesión y las técnicas aplicadas.

La última de las sesiones, sesión 8ª, se dedicó a efectuar un repaso general de los 6 aspectos conductuales que habían sido tratados. En esta sesión se sugirió a los sujetos que eligiesen de entre estos 6 aspectos, aquel que cada uno considerase más importante o más difícil de llevar a la práctica, para entrenarlo de nuevo.

d) Composición de los grupos de entrenamiento.

Todos los entrenamientos se efectuaron en grupos, compuestos de 6 sujetos. Estos grupos fueron cerrados (no se permitió a lo largo del entrenamiento la incorporación de sujetos nuevos) y homogéneos (todos los sujetos eran del mismo sexo) y poseían características similares en cuanto a edad y nivel de formación).

Un solo entrenador, el mismo para todos los grupos, aplicó los tres procedimientos y dirigió todas las sesiones.

De forma idéntica a los entrenamientos efectuados en grupo, se planearon entrenamientos individuales para aquellos casos excepcionales en que un sujeto no pudiese acudir a alguna de las sesiones. Este hecho se produjo en seis ocasiones. En cuatro de ellas fueron entrenados individualmente otros tantos sujetos correspondientes a grupos distintos, y en las otras dos fué entrenada la misma persona, quien posteriormente y por razones totalmente ajenas a la situación, abandonó los entrenamientos antes de su finalización. Esta persona, perteneciente al grupo PM del 2º turno, no realizó tampoco las pruebas Post.

2.3.5.3.3. Métodos de entrenamiento.

Se emplearon tres métodos de entrenamiento, compuesto cada uno de ellos de varias técnicas diferentes. A continuación se expone el objetivo, las técnicas, y el procedimiento seguido en cada uno de los métodos.

2.3.5.2.3.1. Entrenamiento en Habilidades (EH)

El EH es un programa de entrenamiento, desarrollado fundamentalmente a partir del modelo de déficit de conductas, y enfocado a la adquisición de habilidades motoras, perceptivas y cognitivas. Dentro de este procedimiento se da prioridad a la técnica del ensayo conductual, y se utiliza de una forma complementaria la técnica cognitiva de previsión de consecuencias.

En la aplicación de este procedimiento se ha seguido fundamentalmente el método "social skills training" desarrollado por el grupo de Oxford (Trower y otros, 1978 a).

Objetivo

El objetivo fundamental del EH es conseguir que las personas exhiban un conjunto de comportamientos que resulten socialmente apropiados y reforzantes.

Técnicas

Se combinan distintas técnicas, principalmente el "ensayo conductual", tanto real como imaginario, y la técnica cognitiva "previsión de consecuencias".

A parte de estas, se utilizan las técnicas siguientes: instrucciones, modelling, retroalimentación, refuerzo, tareas para realizar en situaciones habituales de convivencia, y el análisis y discusión de las señales, aspectos y elementos conductuales.

Proceso de aplicación

A continuación se expone el Procedimiento seguido en las seis sesiones intermedias (sesiones 2-7), una vez que se había explicado la lógica del procedimiento (sesión 1), y antes de efectuar el ensayo final y general de todos los aspectos entrenados (sesión 8).

1.- El entrenador iniciaba cada sesión leyendo las instrucciones relativas al aspecto conductual que iba a ser objeto de entrenamiento en esa misma sesión. A continuación suscitaba una discusión, con el objeto de que todos los sujetos comprendiesen el contenido de las instrucciones y reconociesen la importancia de actuar en consecuencia a las mismas.

2.- A continuación el entrenador actuaba de modelo, mostrando dos tipos de comportamientos contrapuestos. En la primera de las actuaciones no cumplía ninguna norma incluida en las instrucciones; y en la segunda empezaba mostrando dificultad y vacilación, pero progresivamente iba mejorando su actuación hasta ofrecer patrones adecuados de conducta ("coping modelling"). Se comentaban ambas actuaciones y se analizaban las señales y elementos conductuales presentes en cada una de ellas, así como la repercusión social de uno u otro tipo de actuación.

3.- Posteriormente se efectuaba un ensayo imaginario. Primero se pedía a los sujetos que se imaginaran en una situación similar a la del modelo, y tratasen de identificar su conducta en tal situación. A continuación se les pedía

que trataran de imaginarse actuando tal como lo había hecho el modelo en su 2ª intervención. Finalmente cada sujeto comentaba en voz alta cómo se había visto y si su actuación había mejorado en el segundo intento. En caso positivo el entrenador ponderaba el esfuerzo realizado.

4.- Posteriormente, se realizaba un ensayo real. Cada sujeto, en su turno, trataba de dar una charla al resto de los presentes, durante la que debía prestar atención y tratar de exhibir aquel elemento conductual que era objeto de entrenamiento en dicha sesión.

5.- Finalizados los ensayos, cada sujeto emitía un juicio sobre su propia actuación, al que seguía un comentario (retroalimentación) del resto de los compañeros. El entrenador vigilaba que estos comentarios fuesen lo más objetivos posible.

6.- A continuación, el entrenador reforzaba verbalmente a los sujetos, bien por haber mejorado su actuación, bien por haberse esforzado en intentarlo.

Este proceso (punto 4, 5 y 6) se repetía con cada sujeto dos veces, y en casos excepcionales en los que se observaba que los comportamientos de los sujetos apenas habían cambiado, se llevaba a cabo un ensayo abreviado.

7.- Finalmente se asignaban tareas para que los sujetos ensayasen las conductas en el ambiente normal de convivencia.

2.3.5.3.3.2. Procedimiento Mixto (PM)

El PM es un programa de entrenamiento desarrollado a partir de los modelos de déficit conductual e inhibición de respuestas (por ansiedad condicionada y por mediación de cogniciones), que se enfoca tanto a la adquisición de respuestas, como al control de la ansiedad y de los factores provocadores de la misma. Para lograr estos fines se utilizan las técnicas ensayo conductual, reestructuración de cogniciones y relajación.

En la aplicación de este procedimiento se han seguido fundamentalmente los métodos "entrenamiento en habilidades" (Trower y otros, 1978 a), "modificación cognitiva" (Meichenbaum y otros 1971) y la técnica de relajación, tal como es empleada por Paul (1966).

Objetivo

El objetivo de este procedimiento es triple: controlar la ansiedad y los factores provocadores de la misma, tanto a nivel cognitivo como fisiológico, y ensayar conductas apropiadas.

Técnicas

Se combinan principalmente las técnicas siguientes: reestructuración cognitiva, ensayo conductual y relajación.

Además de estas se utilizan: instrucciones, modeling, retroalimentación, refuerzo, tareas para realizar en

ambiente normal de convivencia, y discusión.

Proceso de aplicación

1.- Lectura, comentario y discusión de las Instrucciones (igual al punto 1 del método anterior).

2.- El entrenador actúa de modelo de forma similar al método anterior. No obstante en este grupo, a la vez que el entrenador exhibe las distintas conductas, pronuncia en voz alta todas aquellas auto-verbalizaciones que se va haciendo a sí mismo. Al exhibir comportamientos incompetentes, pronuncia auto-verbalizaciones irreales, exageradas, derrotistas y que denotan preocupación. Al mostrar comportamientos competentes, sus autoverbalizaciones son realistas, operativas y reforzantes. Este y los pasos siguientes (3, 4, 5, 6 y 7) se llevan a cabo de forma similar al método anterior, con la única diferencia que en este método se presta atención por igual a los aspectos conductuales y a los cognitivos (autoverbalizaciones).

3.- Representación y ensayo imaginario de la situación. (Igual al método anterior con la excepción ya indicada).

4.- Ensayo real : ensayo de conductas y reestructuración paralela de autoverbalizaciones.

5.- Retroalimentación, enfocada sobre las conductas y autoverbalizaciones.

6.- Refuerzo al haber mejorado la ejecución y al haber reestructurado las auto-verbalizaciones de forma apropiada.

7.- Tareas para realizar en ambiente real, que combinan ensayos conductuales y reestructuración de auto-verbalizaciones.

Adicionalmente se entrenó a los sujetos a efectuar relajación a través de ejercicios de respiración profunda, tal como la describe y usa (Paul, 1966). Se indicó a los sujetos que empleasen estos ejercicios antes de dar cualquier charla, o participar en cualquier coloquio, en los que preveían que iban a experimentar mucha ansiedad.

2.3.5.3.3.3. Grupo de discusión (GD)

El GD consiste fundamentalmente en un método de discusión dirigida. La discusión de este grupo se ha enfocado sobre los aspectos problemáticos de la situación de hablar en público, las estrategias para enfrentarse a dicha situación, y los aspectos conductuales de aquellas actuaciones consideradas competentes en tal situación social.

Objetivos

El objetivo principal de este procedimiento es la discusión operativa de las situaciones sociales problemáti-

cas, las estrategias para hacerles frente, y los comportamientos competentes en dichas situaciones.

Técnicas:

La principal técnica utilizada es la discusión grupal dirigida.

Además de esta técnica se empleó la técnica cognitiva de anticipación de consecuencias.

Proceso de aplicación:

1.- Lectura, comentario y discusión de las Instrucciones. (Igual a los métodos anteriores).

2.- A continuación, el entrenador pidió a los sujetos que ellos mismos mencionasen casos reales, ligados directa o indirectamente a su experiencia pasada, que sirviesen para ejemplificar, tanto la presencia como la ausencia, de los elementos conductuales mencionados en las instrucciones. A la vez que cada sujeto exponía un ejemplo se analizaban las repercusiones sociales que las distintas conductas podían tener en los interlocutores.

3.- Posteriormente, el entrenador pidió a los sujetos que ellos mismos pensasen qué estrategias, recursos o técnicas se podían utilizar para mejorar cada uno de los elementos conductuales mencionados.

4.- Una vez expuestas todas las ideas sobre el punto anterior, el entrenador resumía todos aquellos puntos fundamentales. Hecho esto, preguntaba si había omitido algún aspecto que consideraran importante, y si les parecía correcto el resumen que había hecho. Hasta que todos los sujetos no expresasen de forma explícita su acuerdo, se seguía matizando y completando el resumen final.

5.- Por último se fijaban tareas para realizar en el ambiente social real. Todas las tareas otorgadas a este grupo consistían en la observación de conductas en situaciones sociales, que sirviesen como ejemplos para exponer en la siguiente sesión.

La labor del entrenador (en este caso, moderador de la discusión grupal) consistió fundamentalmente en lo siguiente:

- 1) Asegurar la participación proporcional de todos los miembros del grupo.
- 2) Facilitar las intervenciones de todos los miembros del grupo.
- 3) Relanzar alguna idea, expuesta previamente por algún miembro del grupo, cuando se producían silencios.
- 4) Cuando algún recurso o estrategia que el entrenador consideraba fundamental, no había sido mencionado en la discusión, pedir el parecer sobre el mismo.

5) Hacer una síntesis final de todas las ideas más relevantes, expuestas en el transcurso del debate grupal.

6) Reforzar a los sujetos, cuando proponían ejemplos ilustrativos, o aportaban ideas e información, relevantes.

2.3.5.3.3.4. Grupo de Control (C)

Los sujetos asignados al grupo C únicamente realizaron las pruebas, sin recibir ningún tipo de atención, ni establecer contacto o relación con el entrenador.

A estos sujetos se les comunicó personalmente, días antes de llevar a cabo las pruebas Post y Seguimiento, que debido al elevado número de personas interesadas por el curso, se iban a realizar los entrenamientos en distintos turnos, y que ellos serían entrenados en un turno posterior. Se les indicó además que era necesario realizar nuevas pruebas para actualizar la información que se tenía de ellos.

La finalidad de la utilización del grupo C era comprobar si los cambios observados en otros grupos podían ser atribuidos a los distintos entrenamientos aplicados o, por el contrario, a ciertos factores ajenos a los mismos, como el hecho de que los sujetos se consideren aceptados a la espera de recibir entrenamiento, la práctica adquirida al repetir pruebas conocidas, etc.

2.4.ANALISIS DE DATOS

2.4.0. Sujetos descartados y datos
definitivos

Al efectuar las distintas pruebas se produjeron algunos hechos imprevistos que imposibilitaron la recogida de cierta información.

Por una parte, dos sujetos asignados ambos a grupos del primer turno de entrenamiento, uno de ellos perteneciente al PM y otro al C, no pudieron realizar las pruebas finales correspondientes a la situación Post. El sujeto del grupo PM, que había faltado a las últimas sesiones de entrenamiento, argumentó razones importantes (incompatibilidad horaria con su nuevo trabajo) para justificar su ausencia en dichas situaciones y en las pruebas. El sujeto del grupo Control, aunque había confirmado por teléfono su participación en las pruebas Post, no se presentó para realizarlas. Al establecer contacto con él poco después, este sujeto dió ciertas explicaciones que se juzgaron poco convincentes.

En segundo lugar, dos sujetos, uno del grupo EH y otro del grupo C, dejaron sin contestar una parte de las pruebas (Av) que se habían aplicado después de efectuar la charla, en las situaciones de Seguimiento y Post respectivamente.

En tercer lugar, se produjeron problemas técnicos de filmación en la charla de un sujeto del grupo EH en la situación Post, por lo que no fué posible evaluar los elementos conductuales: contacto ocular y gestos; las conductas al inicio y final de la charla; las impresiones generales sobre los aspectos no-verbales y sobre las manifestacio-

nes externas de ansiedad. Este sujeto tampoco pudo evaluar la filmación de su charla, correspondiente a esa situación (Post).

Señalemos por otra parte, que dado que los entrenamientos se efectuaron de una forma idéntica en ambos turnos y las condiciones en que estos se desarrollaron fueron similares, se agruparon las puntuaciones de los grupos de los dos turnos, correspondientes a la misma condición experimental, con la intención de obtener la máxima información posible de cada una de estas condiciones. De esta forma, y con independencia de las excepciones que acabamos de comentar sobre los datos, el grupo EH contó con $N = 12$ en las situaciones Pre y Post; el PM y el C con $N = 12$ en el Pre y $N = 11$ en el Post; el GD con $N = 6$ en las tres situaciones; y los cuatro grupos contaron con $N = 6$ en el Seguimiento.

2.4.1. Análisis de datos previos

Con anterioridad a iniciar cualquier tipo de análisis estadístico se determinó que el nivel de significación al que se tomarían todas las decisiones, sería el del 5 % ($\alpha < .05$).

Los análisis estadísticos realizados se llevaron a cabo en dos momentos distintos y consecutivos.

En primer lugar se efectuaron unos análisis de datos previos con distintas finalidades: 1./ determinar la fiabilidad del material de evaluación empleado y de las puntuaciones emitidas por jueces, 2./ conocer la homogeneidad de los grupos en todas las medidas en el momento Pre, 3./ comprobar hipótesis previas para la aplicación del ANOVA paramétrico, y 4./ conocer si ciertas variables extrañas (actitud del entrenador y expectativas de los sujetos) habían sido adecuadamente controladas.

La fiabilidad de los cuestionarios se determinó a través del coeficiente de homogeneidad y consistencia interna de los ítems (α). Para conocer la fiabilidad de las puntuaciones de los observadores, analistas y jueces se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para los registros conductuales (efectuados por observadores y analistas), y el coeficiente de correlación de Spearman para las puntuaciones de los jueces sobre impresiones generales. El diferente uso de estos dos coeficientes se efectuó según los distintos niveles de medida correspondientes a las dife

rentes escalas empleadas por unos y otros.

El siguiente análisis se llevó a cabo para determinar la homogeneidad de los grupos en todas las medidas, correspondientes a la situación Pre.

Para tal fin se aplicó un ANOVA paramétrico de un componente a cada una de las variables. Este análisis se completó posteriormente, tal como más adelante se expone, con la aplicación del ANOVA de Kruskal-Wallis. No se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) en ninguna de las variables en dicha situación Pre.

El siguiente análisis estadístico, efectuado una vez finalizada la investigación y recogidos todos los datos obtenidos en las distintas situaciones de prueba, consistió en comprobar dos hipótesis necesarias para el empleo del ANOVA paramétrico. Por una parte se comprobó la normalidad de la distribución de frecuencias de cada variable en todos los momentos. Para este fin, y una vez que se había realizado la distribución de frecuencias acumulada para todos los casos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una sola muestra, utilizada como prueba de bondad de ajuste.

Por otra parte, aquellas variables, respecto a las que no se rechazó la H_0 de normalidad, fueron sometidas a la prueba de Barlett para comprobar la segunda H_0 , de igualdad de varianzas.

A partir de ese momento, aquellas variables que cumplían ambos requisitos, fueron sometidas a la aplicación

del ANOVA paramétrico, y las que, por el contrario, no cumplieran alguno de los dos, se sometieron a las no paramétricas.

El último análisis previo, se centró en el control de dos variables: actitud del entrenador y expectativas de los sujetos. Esta comprobación se llevó a cabo a través de ANOVAS no-paramétricos (pruebas de Kruskal-Wallis y Friedman) aplicados a las distintas dimensiones de la escala de evaluación utilizada.

Los siguientes análisis de datos se efectuaron para comprobar las hipótesis planteadas. Respecto a estos análisis, vamos a distinguir por una parte los realizados con técnicas paramétricas, y por otra, aquellos en los que se emplearon las no-paramétricas, según la distinción efectuada anteriormente.

La técnica paramétrica más adecuada para los fines de nuestra investigación, es el ANOVA mixto con dos criterios de clasificación: un factor de medidas independientes (los diferentes entrenamientos con cuatro o tres niveles, según las variables) y un factor de medidas repetidas (las tres o dos situaciones, según las variables). En resumen, se emplearon las modalidades de ANOVA 4×3 y 4×2 , en función de las distintas medidas.

En aquellas variables en las que el valor de F correspondiente a la variación Inter (tratamiento) resultó significativo, se aplicó la prueba de Scheffé para comparar diferentes parámetros de entrenamientos.

Por otra parte en aquellas variables en que resultó significativo el valor de F correspondiente al factor de medidas repetidas (situaciones), no nos pareció adecuado el empleo de Scheffé, aunque algunos autores (Winer, 1971, pp.518-539) sin dar ningún tipo de justificación, emplean esta prueba para comparar medidas dependientes.

No obstante y al no encontrar en la bibliografía consultada una prueba adecuada, se optó por aplicar la prueba T para comparar dos grupos de datos con medidas dependientes, pero empleando un α muy reducido ($\alpha = < .01$).

Cuando resultó significativo el valor de F de la Interacción (entrenamientos x situaciones). Se siguió el anterior procedimiento (aplicación de prueba T con $\alpha = < .01$).

El análisis efectuado al aplicar técnicas no-paramétricas, fue el siguiente. Dado que tampoco en la bibliografía consultada se encontró una técnica no-paramétrica equiparable al ANOVA de doble criterio de clasificación mixto, se recurrió al empleo de dos ANOVAS no-paramétricos. Por una parte se utilizó el ANOVA de un criterio de clasificación por rangos de Kruskal-Wallis para el factor 'entrenamientos' de medidas independientes. Esta prueba se aplicó para cada variable en cada una de las dos, o tres, situaciones.

En aquellas variables en las que la prueba Kruskal-Wallis resultó significativa, se comparó cada par de medidas usando la prueba U de Mann-Whitney para la que se impuso un nivel de significación muy pequeño ($\alpha = < .01$) con el objeto de paliar en lo posible la reducción del nivel de

confianza, debido a la acumulación de error en la comparación de los distintos pares de grupos de medidas.

Por otra parte se empleó el ANOVA no-paramétrico de dos clasificaciones por rangos de Friedman para medidas repetidas, únicamente en aquellas variables que habían resultado significativas en la prueba de Kruskal-Wallis. Se aplicó una prueba para cada variable y cada entrenamiento con el fin de determinar si la aplicación de los distintos entrenamientos ha tenido algún tipo de efecto sobre cada una de las variables. En aquellas variables en las que la prueba de Friedman resultó significativa, se aplicó la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para comparar los distintos pares de situaciones: Pre-Post; Pre-Seguimiento; y Post-Seguimiento.

Por razones expuestas anteriormente, intentamos imponer un nivel de significación muy pequeño ($p. < .01$), pero debido a lo reducido de la muestra en la situación de Seguimiento ($N = 6$), y especialmente en algunas variables ($N = 5$), aún en el caso más favorable, en el que el valor de T de la prueba de Wilcoxon = 0, el único nivel de significación que se puede alcanzar en las tablas disponibles es el correspondiente a una probabilidad de error de .025.

No obstante y para paliar este problema, en las comparaciones Pre-Post utilizamos de forma complementaria los sujetos disponibles y posibles (5 ó 6 sujetos más en tres de los grupos) que no habían sido incluidos al aplicar la prueba de Friedman por no disponer de puntuaciones en el Seguimiento. De esta forma la comparación Pre-Post se llevó a cabo en algunos grupos con $N = 11$.

2.4.1.1. Fiabilidad de las medidas

2.4.1.1.1. Fiabilidad de los cuestionarios

Para conocer la fiabilidad de los distintos cuestionarios se utilizó el coeficiente de generalizabilidad o representatividad (coeficiente alfa).

En la Tabla 1 se especifican los cuestionarios que fueron sometidos a esta prueba y los coeficientes alfa obtenidos para cada uno de ellos. En dicha tabla se

T A B L A 1

Fiabilidad de los cuestionarios:
coeficiente de consistencia interna

Cuestio narios.	Nº de items	Nº de sujetos	coeficiente alfa
PRCS	30	210	0.901
FNE	29	210	0.908
SAD	28	85	0.892
S-R	14	61	0.809
AD	15	61	0.934
S-e	25	85	0.837
I-E	24	238	0.753

detalla igualmente el número de items de cada cuestionario y el número de sujetos de las distintas muestras en las que se aplicaron los diferentes cuestionarios.

Los valores de los coeficientes alfa obtenidos, van desde .753, correspondiente al cuestionario I-E, a .934, del inventario AD. De forma general se aprecian coeficientes ligeramente más bajos en los cuestionarios relativos a aspectos del self, que en los de ansiedad tanto general como situacional.

A la vista de estos datos podemos considerar que los distintos cuestionarios empleados poseen una elevada coherencia o consistencia interna, lo que permite, y recomienda, su utilización.

2.4.1.1.2. Fiabilidad de los observadores y analistas en relación a los registros conductuales.

Tal como hemos señalado anteriormente, los elementos conductuales fueron registrados independientemente por dos personas, a excepción de la duración de la charla, que, dada la sencillez de su registro, fué cronometrada por una persona.

Los elementos no-verbales (contacto ocular) fueron registrados por dos observadores en base a las filmaciones efectuadas. Las conductas al inicio y final de la charla y las deficiencias lingüísticas, fueron registradas por dos analistas, utilizando las transcripciones de las cintas magnetofónicas, escuchando éstas, y observando el material filmado. La duración de los silencios fueron cronometrados por dos personas en base a la audición de las cintas.

Para determinar la precisión al efectuar estos registros, se compararon las medidas tomadas por parejas de observadores, o analistas, tanto en la situación Pre y Post. Dado que todas estas medidas están en escala de intervalos, se empleó como medida de fiabilidad el coeficiente de correlación de Pearson.

Tal como se muestra en la Tabla 2, los coeficientes obtenidos van desde .927 (deficiencias, en el Pre), hasta .999 (silencios en el Post). La media total de todos los coeficientes sin tener en cuenta las situaciones, es de .969.

T A B L A 2

Correlación (Pearson) entre parejas de jueces en el registro de distintos elementos conductuales.

elementos conductuales	Pre	Post
mirada	.954	.969
gestos	.983	.989
conductas	.984	.987
silencios	.958	.999
deficiencias	.927	.941

Al comprobar que todos los coeficientes, así como su media total y sus media en las situaciones Pre (.961) y Post (.977), resultaron muy altas, no se consideró nece-

sario comprobar los registros que habían sido efectuados por el primer observador, en relación a los datos obtenidos en el Seguimiento.

De una forma general, los resultados muestran una precisión sumamente elevada en los registros de los elementos conductuales, lo que concuerda con otros estudios similares en los que se emplearon estas medidas (Meichenbaum y otros, 1971 ; Fawcett y Miller, 1975; Hollands worth y otros, 1978; Linehan y otros, 1979).

La explicación de esta elevada correlación, obtenida en nuestro estudio, creemos que reside en tres razones fundamentales: la definición precisa y operativa de los distintos elementos, el entrenamiento de los observadores y analistas, y la forma en que estos llevaron a cabo sus registros y análisis (se les sugirió que reevaluaran el material hasta que tuvieran seguridad en sus medidas).

2.4.1.1.3. Fiabilidad de los jueces respecto a las impresiones generales sobre las conductas.

Para conocer la concordancia entre las puntuaciones otorgadas por cada trío de jueces, en relación a sus propias impresiones generales, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, dado el carácter ordinal de las escalas empleadas.

En la Tabla 3 se recogen los coeficientes de

T A B L A 3

Correlación entre jueces en relación a las impresiones generales (coeficiente de correlación de Spearman).

Pareja de Jueces	No-verbal		Verbal		Contenido		Ansiedad		Impresión Glob.	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
J ₁ - J ₂	.716	.727	.572	.492	.790	.709	.490	.528	.750	.864
J ₁ - J ₃	.685	.774	.639	.729	.868	.806	.609	.642	.773	.771
J ₂ - J ₃	.825	.770	.731	.729	.868	.679	.801	.806	.714	.719

correlación, obtenidos al comparar entre sí todas las parejas de jueces de cada trío, en relación a las impresiones generales sobre los distintos aspectos conductuales.

Tal como se puede apreciar en dicha tabla, los límites extremos entre los que varían los coeficientes de correlación, son .490 y .868, y la puntuación media de todos los coeficientes es .721.

Al querer hacer una comparación de resultados entre nuestros datos y los obtenidos por otros autores, hemos encontrado que prácticamente todos ellos utilizan coeficientes distintos (alfa o Pearson), lo que a nuestro entender resulta cuestionable. No obstante y para poder efectuar tal comparación hemos calculado, de forma complementaria, el coeficiente de correlación de Pearson respecto a las mismas medidas.

Con este nuevo cálculo los valores de los anteriores coeficientes se vieron, de una forma general, ligeramente incrementados en todas las medidas. Los límites mínimo y máximo fueron .509 y .929 respectivamente, y la puntuación media de todos los coeficientes de correlación fue .785.

Al comparar nuestros datos con los ofrecidos en otros estudios, (Weissberg, 1977; Trower y otros, 1978 b; Fremouw y Zitter, 1978; Whitehill y otros, 1980) constatamos la similitud de resultados, si bien los coeficientes que nosotros hemos obtenido parecen resultar ligeramente inferiores.

Estos valores ligeramente inferiores obtenidos en nuestro estudio, pueden explicarse por el reducido margen de variabilidad de las puntuaciones, ya que los valores extremos de la escala apenas fueron utilizados por los jueces al evaluar las impresiones generales.

2.4.1.2. Homogeneidad de los grupos en las medidas Pre

Antes de iniciar los entrenamientos y una vez realizadas las medidas Pre, se intentó determinar si los grupos eran homogéneos en todas las variables.

Inicialmente se asumió que todas las variables cumplían los requisitos para emplear en ellas el ANOVA paramétrico, por lo que fueron sometidas a la aplicación de dicha técnica. Los resultados se tomaron únicamente como orientación general hasta el momento que se hubieran tomado todas las medidas y se dispusiera de todos los datos, lo que permitiría conocer con exactitud qué variables podrían ser sometidas a esta prueba, y cuáles no (aspecto tratado en el apartado siguiente). No obstante dadas las mayores exigencias de las pruebas paramétricas, la información obtenida respecto al rechazo de la H_0 al emplear éstas, sólo podía ser ratificada al aplicar la prueba no-paramétrica correspondiente.

De cualquier forma, una vez reunidos todos los datos y después de determinar el tipo de prueba que habría que aplicar respecto a cada una de las variables, se empleó el ANOVA paramétrico de un criterio de clasificación y

el ANOVA de un criterio de clasificación por rangos de Kruskal-Wallis, para cuatro (o tres, según los casos) muestras independientes.

En la Tabla 4 se muestran los datos obtenidos al aplicar el ANOVA paramétrico.

T A B L A 4

ANOVA paramétrico de un criterio de clasificación aplicado a distintas variables en la situación Pre.

VARIABLES	Fuente de Variación	g.l.	Medidas Cuadráticas	F	Nivel sign.
PRCS	Inter error	3 38	12.7976 11.6645	1.0971	0.3622
FNE	Inter error	3 38	30.1629 20.1075	1.5001	0.2301
SR	Inter error	3 38	39.4995 82.8575	0.4767	0.7004
SE	Inter error	3 38	4.6865 27.6425	0.1695	0.9163
CIOS	Inter error	3 38	175.3523 271.0281	0.7590	0.5241
ansiedad	Inter error	3 38	4.2460 2.9781	1.4257	0.2503
global	Inter error	3 36	6.0902 13.3251	0.4570	0.7140
A-c	Inter error	3 38	1.8939 4.8218	0.3928	0.7589
A-c f	Inter error	3 19	4.0570 3.9544	1.0259	0.4033

En la Tabla 5 aparecen recogidos los resultados de la aplicación del ANOVA no-paramétrico al resto de las variables.

T A B L A 5

ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis aplicado a distintas variables en la situación Pre.

VARIABLES	g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	nivel de sig- nificación
SAD	3	0.33078	0.9541
NGA	3	2.06301	0.5594
AD	3	6.05614	0.1089
mirada	3	1.75255	0.6253
gestos	3	1.88338	0.5970
silencios	3	2.36456	0.5003
deficiencias	3	1.26652	0.7371
conductas	3	1.17139	0.7599
duración	3	0.74772	0.8619
no-verbal	3	1.83085	0.6082
verbal	3	2.34635	0.5037
contenido	3	2.21152	0.5297
Av	3	0.44635	0.9305

Tal como se puede ver en las tablas anteriores no podemos rechazar en ninguna de las variables la H_0 de igualdad de grupos al nivel de confianza del 95 %. Por tanto afirmamos que los grupos han resultado satisfactoriamente homogéneos en el momento Pre, respecto a todas las variables.

2.4.1.3. Comprobación de las hipótesis previas para calcular el ANOVA paramétrico.

2.4.1.3.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Para comprobar la primera hipótesis previa de normalidad en la distribución de frecuencias, se confeccionó en primer lugar un histograma de distribución de frecuencias de cada variable y en todas las situaciones.

A continuación se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, a las medidas de todas las variables, únicamente en aquella situación en que el histograma de frecuencias mostraba una dispersión mayor con respecto a la curva normal. Se asumió que en caso de que no pudiese rechazarse la H_0 de normalidad en dicha situación, tampoco podría hacerse con respecto a la misma variable en las otras situaciones.

En la Tabla 6 se recogen los resultados obtenidos al aplicar esta prueba y se especifican las variables cuya distribución muestral resulta significativamente diferente ($p < .05$) al de la curva normal.

T A B L A 6

Comprobación de la hipótesis de normalidad en la distribución de frecuencias. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov.

VARIABLE	Situación	Contraste D MAX. teórico	Estadístico D MAX. empírico
med.subjetivas			
PRCS	Pre	0.2098	0.1364
FNE	Pre	0.2098	0.1256
SAD	Pre	0.2098	0.129
SR	Pre	0.2098	0.0678
NGA	Seg	0.2700	0.1540
AD	Pre	0.2098	0.1583
SE	Pre	0.2098	0.0619
E-I	Pre	0.2098	0.0911
A-c	Post	0.2150	0.1172
A-c f	Post	0.2700	0.1389
Av	Pre	0.2700	0.5000 *
Exito	Post	0.2150	0.2074
Interés	Pre	0.2098	0.2852 *
Med.objetivas			
mirada	Seg	0.2700	0.1406
gestos	Pre	0.2098	0.3220 *
silencios	Pre	0.2177	0.2180 *
deficiencias	Pre	0.2098	0.3166 *
conductas	Pre	0.2098	0.4240 *
duración	Pre	0.2098	0.4666 *
no-verbal	Seg	0.2700	0.0849
verbal	Pre	0.2098	0.1873
contenido	Seg	0.2700	0.1915
ansiedad	Seg	0.2700	0.2429
global	Pre	0.2098	0.1774
escala evaluac.			
afectuoso		0.3090	0.1909
reforzante		0.3090	0.5517 *
ansioso		0.3090	0.2220
preocupado		0.3090	0.2050
apático		0.3090	0.2499

* $p. < .05$

Las variables respecto a las que no se ha podido probar esta primera hipótesis previa, son los elementos conductuales: gestos, silencios, deficiencias, conductas y duración; las autoverbalizaciones; el Interés por el método de entrenamiento; y la dimensión "Reforzante-Aversivo" de la escala utilizada por los jueces y los sujetos para evaluar el comportamiento del entrenador.

2.4.1.3.2. Prueba de Barlett para la comprobación de la igualdad de varianzas.

El resto de las variables fueron sometidas, posteriormente, a la prueba de Barlett, para comprobar una segunda hipótesis: la igualdad de varianzas entre los grupos en cada situación.

En la Tabla 7 se muestran los resultados obtenidos, y se señalan aquellas variables respecto a las que es posible rechazar la H_0 de igualdad de varianzas al nivel de confianza del 95 %.

Estas variables son el cuestionario de ansiedad general SAD, dos de los autoinformes de ansiedad situacional: NGA y AD; el elemento conductual contacto ocular; las impresiones generales de los jueces en relación a los aspectos: no verbal, verbal y contenido de la charla; el Exito pronosticado a los entrenamientos; y las dimensiones: afectuoso-distante, ansioso-relajado, preocupado-despreocupado y apático-interesado, de la escala de evaluación del entrenador.

T A B L A 7

Comprobación de la hipótesis de igualdad de varianzas. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de BARLETT.

VARIABLE	Situa- ción	Contraste χ^2 0.95	Estadístico B empírico
med.subjetivas			
PRES	Pre	7.81	1.5492
FNE	Pre	7.81	3.3094
SAD	Post	7.81	9.4932 *
SR	Post	7.81	2.0825
NGA	Pre	7.81	15.5592 *
AD	Pre	7.81	9.2957 *
S-e	Post	7.81	1.9199
E-I	Pre	7.81	3.8547
A-c	Pre	7.81	-18.6872
A-c f	Post	7.81	6.0802
Exito	Pre	5.99	64.2659 *
medi.objetivas			
mirada	Seg	7.81	10.4587 *
no-verbal	Post	7.81	0.0671 *
verbal	Post	7.81	15.0967 *
contenido	Post	7.81	9.0982 *
ansiedad	Post	7.81	3.9598
global	Post	7.81	6.1675
escala evaluac.			
afectuoso		5.95	7.1232 *
ansioso		5.95	6.6462 *
preocupado		5.95	6.6911 *
apático		5.95	6.2164 *

* $p. < .05$

En conclusión, únicamente se han podido comprobar las hipótesis previas para el cálculo de ANOVA paramétrico, en las siguientes variables: los cuestionarios de ansiedad PRCS, FNE, y S-R; los autoinformes de evaluación del self, S-e y E-I; las impresiones generales sobre ansiedad y apreciación global; y las auto-evaluaciones A-c y A-c f.

2.4.1.4. Control de variables extrañas.

2.4.1.4.1. Control sobre el entrenador.

Tal como ya se expuso en un apartado anterior, el control de la actitud general y del comportamiento del entrenador se llevó a cabo principalmente por medio de un equipo de jueces, aunque también los propios sujetos, dos meses después de haber sido entrenados, enjuiciaron de una forma general el comportamiento del mismo.

Las cinco dimensiones de la escala utilizada por el equipo de jueces, fueron sometidos a la prueba de Friedman. Los resultados de la aplicación de esta prueba aparecen reflejados en la Tabla 8. En ella se puede apreciar que no existe diferencia significativa ($p < .05$) respecto a las apreciaciones de los jueces sobre el comportamiento del entrenador en los tres grupos, en ninguna de las 5 dimensiones que componen la escala de evaluación empleada. E incluso podemos comprobar que los niveles de significación son muy altos, lo que prueba una clara homogeneidad de la actitud del entrenador, evaluada por las anteriores dimensiones, al conducir los tres grupos.

T A B L A 8

ANOVA por rangos de Friedman
aplicado a la evaluación del
entrenador por los jueces.

Dimensiones evaluación	N	χ^2	α
Afectuoso	6	0.30	0.956 ⁽¹⁾
Reforzante	6	0.28	0.956
Ansioso	6	1.08	0.740
Preocupado	6	0.58	0.956
Apático	6	0.58	0.956

⁽¹⁾ La probabilidad de error asignado no es el que corresponde exactamente al valor del estadístico, debido a los empates. En estos casos se ha escogido el α asociado al valor del estadístico más cercano al obtenido y siempre en sentido de favorable para la hipótesis alternativa.

Tal como hemos dicho, esta escala fué proporcionada a los sujetos que habían sido entrenados, transcurridos dos meses del final de los entrenamientos (Seguimiento). En la Tabla 9 se muestran los datos obtenidos al aplicar el ANOVA no-paramétrico de Kruskal-Wallis.

En ningún caso se encontró diferencia significativa entre las opiniones de los sujetos entrenados con distintos procedimientos, en relación a la actitud adoptada por el entrenador.

T A B L A 9

Prueba de Kruskal-Wallis aplicada a la evaluación del entrenador efectuada por los sujetos.

		prueba g.l. de K-W	nivel signif.
afectuoso	2	0.37911	0.8273
reforzante	2	0.15847	0.9238
ansioso	2	0.68357	0.7105
preocupado	2	0.73304	0.6931
apático	2	0.52739	0.7682

Tanto estos como los anteriores resultados son sumamente satisfactorios al confirmar la neutralidad mantenida por el entrenador, bien a lo largo de las sesiones de entrenamiento (apreciaciones de los jueces), bien al considerar en general la aplicación de los distintos métodos (apreciaciones de los sujetos entrenados).

2.4.1.4.2. Control de las expectativas de los sujetos respecto a los entrenamientos.

Tal como se expuso en el apartado correspondiente, para conocer las expectativas de los sujetos respecto a los distintos entrenamientos, se aplicaron dos escalas, una en relación al Éxito pronosticado y la otra respecto al Interés manifestado por los métodos de entrenamiento, en dos momentos sucesivos: al inicio de la primera sesión, (antes de que los sujetos conocieran los procedimientos), y al

final de la misma sesión (una vez que se había expuesto la lógica de los mismos y se había llevado a cabo el primer ensayo).

En la Tabla 10 se recoge el resultado de aplicar la prueba de Kruskal-Wallis a la información recogida en ambos momentos (inicio y final de la primera sesión). Tal como se puede apreciar en dicha tabla, los resultados del análisis estadístico indican que no existe diferencia significativa, entre los sujetos sometidos a distintos procedimientos, tanto al principio como al final de la primera sesión.

T A B L A 10

Prueba de Kruskal-Wallis aplicada a la evaluación de los entrenamientos (Éxito e Interés) en dos momentos de la primera sesión.

	g.l.	prueba de K-W	nivel sign.
Inicio			
Éxito	2	0.22701	0.8297
Interés	2	2.12318	0.3459
Finel			
Éxito	2	0.19167	0.9086
Interés	2	1.65060	0.4381

Al nivel de confianza del 95 % podemos, por tanto, manifestar que las expectativas de los sujetos respecto a los distintos procedimientos, eran muy similares antes de tomar contacto con los entrenamientos, y que esta misma semejanza entre los grupos se sigue apreciando después de que a estos se les ha explicado la lógica de los entrenamientos.

De forma complementaria y una vez que se habían realizado las pruebas en el Seguimiento, se aplicó el ANOVA para muestras dependientes de Friedman a las puntuaciones de los sujetos en ambas escalas y respecto a las tres situaciones de prueba. Con la aplicación de esta prueba se intentó determinar si las variaciones de los grupos a lo largo de las situaciones, resultaron significativas. En caso negativo se podría afirmar que los sujetos de los distintos grupos mantienen unas expectativas similares respecto a cada entrenamiento a lo largo de las diferentes situaciones de prueba, lo que nos permitiría concluir que las expectativas no van a influir de forma considerable en los resultados obtenidos. En caso de encontrar diferencias significativas entre las situaciones en alguno de los grupos, nos veríamos obligados a controlar el efecto de dichas expectativas efectuando otro tipo de análisis estadístico.

La aplicación de la prueba de Friedman a las expectativas de Éxito respecto a las que se encontraron mayores diferencias entre los grupos (ver apartado correspondiente de resultados), reveló en cambio que las variaciones encontradas en los tres grupos EH ($p. = .740$), PM ($p. = .956$) y GD ($p. = .570$) no resultaron significativas al nivel

de confianza establecido, tal como se muestra en la Tabla 11. A la vista de todos estos resultados podemos manifestar que las expectativas de los sujetos respecto a los en trenamientos, no difieren entre los grupos en los dos momentos iniciales de aplicación de ambas escalas, ni han experimentado una variación acusada a lo largo de las situaciones.

T A B L A 11

ANOVA por rangos de Friedman,
aplicado a la medida: Exito
pronosticado.

Entrena mientos	N	χ^2	α
EH	6	1.083	0.740
PM	6	0.333	0.956
GD	6	1.750	0.570

(1) α asociada al valor estadís-
tico más cercano.

Efectuado el control de la homogeneidad de los grupos respecto a todas las medidas, de las expectativas de los sujetos y de la actitud del entrenador, creemos que estamos en disposición de poder asegurar que los cambios que se encuentren en medidas posteriores, se deben al influjo diferencial ejercido por los distintos entrenamien tos.

2.4.2. Resultados

2.4.2.1. Ansiedad relacionada con situaciones de hablar en público y otras situaciones sociales.

En este primer apartado de resultados, incluimos la información obtenida al aplicar cuestionarios de ansiedad, referidos a experiencias pasadas y a situaciones hipotéticas de hablar en público (PRCS) y otras situaciones sociales (SAD y FNE).

En la Tabla 12 se muestran las puntuaciones medias y típicas de la variable medida por el primero de estos cuestionarios (PRCS), y en el Gráfico 2.4/1, que refleja únicamente una sección de la escala (cuyos límites están comprendidos entre los valores 1 y 30), se representan las primeras puntuaciones.

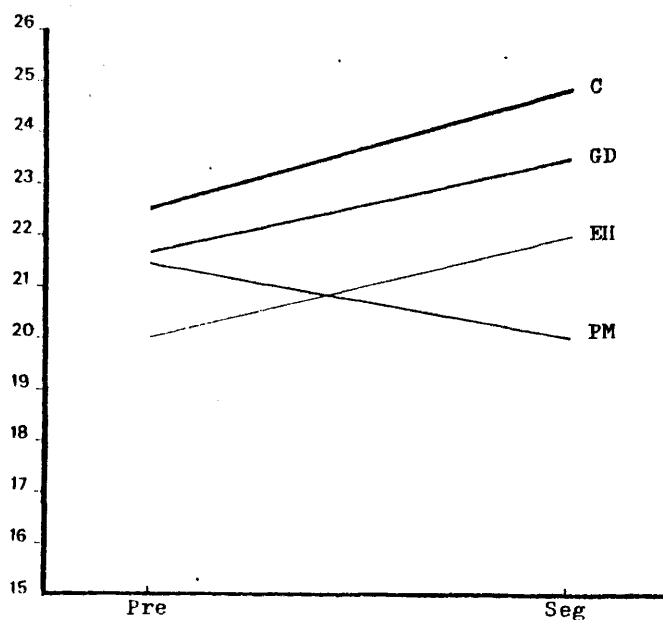


Gráfico 2.4/1 : Representación gráfica de las puntuaciones medias del cuestionario PRCS.

Puntuaciones Medias y D T en los autoinformes de ansiedad de hablar en público (PRCS), temor a ser evaluados de forma negativa (PNE) y ansiedad social (SAD), en los distintos momentos.

Entrenamientos	P R C S			P N E			S A D			
	N	Media	D T	N	Media	D T	N	Media	D T	
Entrenamientos en habilidades	PRE	12	20.00	2.85	12	22.41	4.73	12	16.83	7.55
	POST		-	-		-		12	16.41	7.95
	SEG.	6	22.00	4.93	6	21.00	5.47		-	-
Procedimiento Mixto	PRE	12	21.41	3.49	12	19.16	3.41	12	18.58	4.23
	POST		-	-		-		11	17.72	4.99
	SEG.	6	20.00	3.74	6	17.80	5.84		-	-
Grupo de discusión	PRE	6	21.66	4.06	6	23.16	5.45	6	19.00	5.88
	POST		-	-		-		6	17.66	7.99
	SEG	6	23.50	4.15	6	22.33	3.54		-	-
Control	PRE	12	22.50	2.87	12	21.33	3.83	12	20.16	4.11
	POST		-	-		-		11	21.81	3.06
	SEG	6	24.83	4.01	6	22.83	6.30		-	-

T A B L A 13

ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación (4 x 2), aplicado a la ansiedad de hablar en público y a la preocupación por la crítica negativa

VARIABLES	Fuente de Variación	g.l.	Medias Cuadráticas	F	Nivel de signific.
PRCS	Entrenamientos	3	22.18752	1.10684	.370
	error	20	20.04583		
	Momentos (Pre/Post)	1	17.52083	1.28711	.270
	Interacción (Entr.x sit.)	3	7.90972	.58106	.634
	error	20	13.61250		
FNE	Entrenamientos	3	100.08334	1.89253	.163
	error	20	52.88333		
	Momentos (Pre/Post)	1	2.08333	.11585	.737
	Interacción (Entr.x sit.)	3	12.75000	.70899	.558
	error	20	17.98333		

La lectura y consideración de esta información nos muestra que dos de los procedimientos de entrenamiento, EH y GD, y el grupo Control (C), incrementan en el Seguimiento la ansiedad relacionada con dicha situación de hablar en público, aunque de forma muy reducida. Por el contrario, el procedimiento restante, PM, reduce dicha ansiedad, en una cuantía igualmente pequeña.

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo a través de la aplicación de un ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación, uno correspondiente a los distintos entrenamientos y el otro al factor de medidas repetidas. En la Tabla 13 se recogen los resultados de la aplicación de dicha prueba.

Tal como se puede apreciar, ninguno de los valores de la F de los distintos factores: entrenamientos ($p. = .370$), situaciones ($p. = .270$), e interacción ($p. = .634$), alcanzan el nivel de significación establecido ($p. < .05$), por lo que no se llevaron a cabo otros análisis estadísticos complementarios.

A la vista de estos resultados se puede afirmar que la ansiedad experimentada en ambas situaciones no difiere sustancialmente, y que ninguno de los grupos o procedimientos de entrenamiento específico, producen efectos diferenciales en esta variable.

En la Tabla 12 quedan reflejadas las puntuaciones medias del cuestionario FNE. En el Gráfico 2.4/2 que comprende igualmente un sector limitado de la escala, puede apreciar

se cómo los tres grupos, objeto de algún tipo de intervención, rebajan la puntuación media en la situación de Seguimiento, mientras que el grupo de control la incrementa. En cualquier caso estas variaciones son muy reducidas, puesto que apenas superan el valor de una unidad en un cuestionario con valores comprendidos entre 1 y 29.

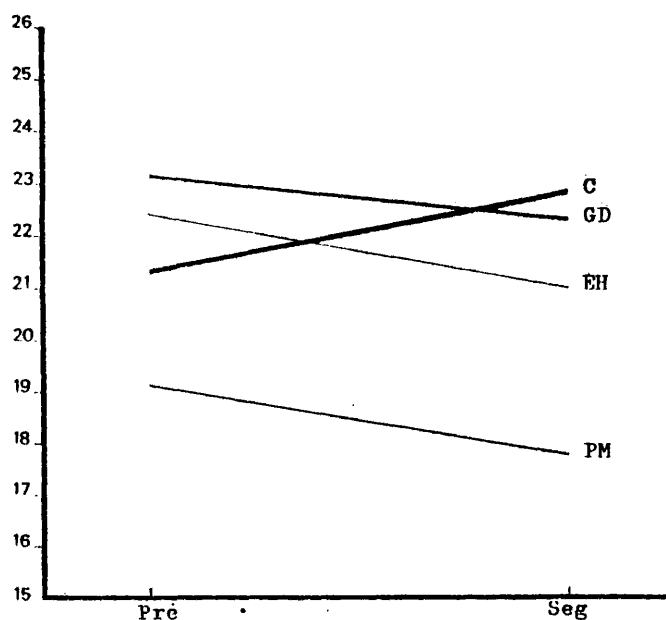


Gráfico 2.4/2: Representación gráfica de las puntuaciones medias del cuestionario FNE

En la Tabla 13 se recogen los resultados de la aplicación del ANOVA paramétrico 4 x 2 los datos obtenidos al aplicar el cuestionario FNE. Tal como puede apreciarse en dicha tabla, ninguno de los tres factores resulta significativo,

e incluso los valores de las distintas F corresponden a niveles de significación relativamente altos: entrenamientos ($p. = .163$), situaciones ($p. = .737$), e interacción ($p. = .558$).

Las puntuaciones de la otra medida de generalización de ansiedad (SAD) quedan recogidas y reflejadas en la Tabla 12 y en el Gráfico 2.4/3.

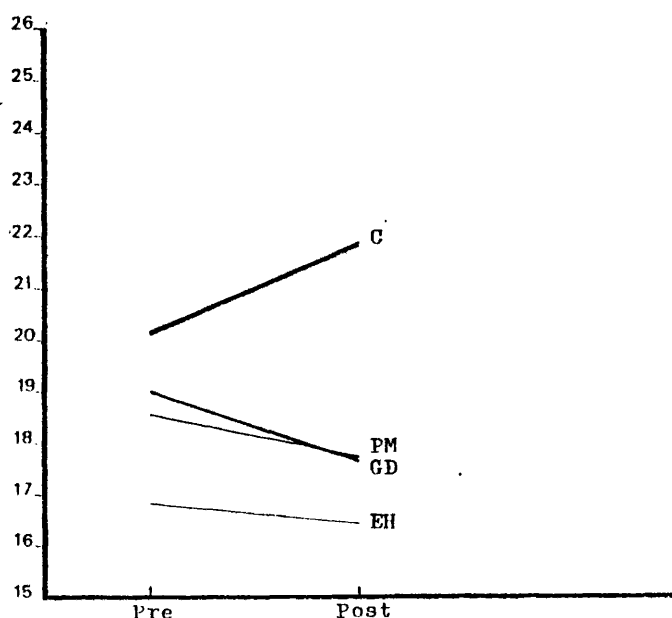


Gráfico 2.4/3: Representación gráfica de las puntuaciones medias del cuestionario SAD

Tal como se puede apreciar en ambos, la variación de las puntuaciones de este cuestionario entre las situaciones Pre y Post son muy similares a las observadas en el

cuestionario anterior. Todos los grupos, objeto de intervención, reducen ligeramente sus puntuaciones, mientras que el grupo Control (C) eleva las mismas en una medida igualmente reducida.

Al efectuar el análisis estadístico correspondiente, aplicación del ANOVA paramétrico de Kruskal-Wallis, se comprobó que no existen diferencias significativas ($p = .2862$) entre los grupos en la situación Post (Tabla 14).

T A B L A 14

ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis aplicado a la ansiedad social (SAD)

g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	Nivel de signific.
3	3.78034	0.2862

Ambas medidas de generalización de ansiedad, tanto la referida a la dificultad experimentada en múltiples situaciones sociales (SAD), como la relacionada con la preocupación por lo que los demás piensen de uno mismo (FNE), ofrecen unos resultados muy similares, pese a que la aplicación de ambas escalas se efectuaron en momentos diferentes y en intervalos muy distintos (ver gráficos).

En ninguna de estas variables se encuentran diferencias significativas, lo que ocurre también con la tercera medida de ansiedad relacionada con situaciones hipotéticas y referidas a momentos pasados (PRCS).

2.4.2.2. Ansiedad situacional

Para evaluar la ansiedad situacional experimentada en distintos momentos de la prueba de hablar en público, se aplicaron el inventario S-R y las escalas NGA y AD.

El inventario S-R fué aplicado momentos antes de que se llevara a cabo la prueba. Las puntuaciones medias y típicas de cada uno de los grupos relativas a este inventario, quedan recogidas en la Tabla 15, y los valores de las primeras aparecen reflejadas en el Gráfico 2.4/4.

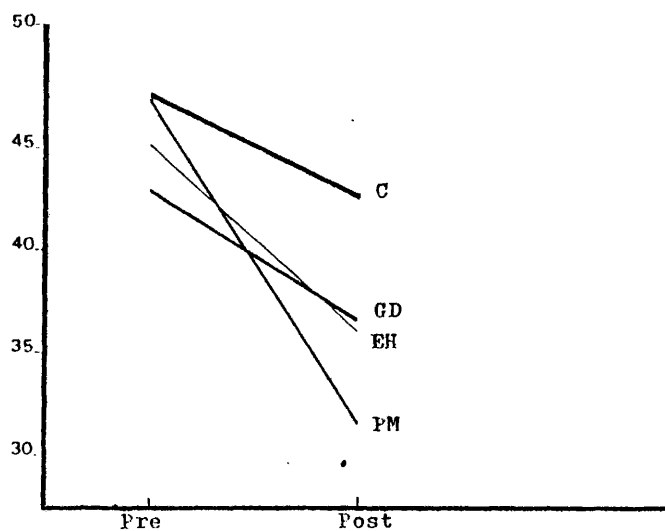


Gráfico 2.4/4: Representación gráfica de las puntuaciones medias del inventario SR.

T A B L A 15

Puntuaciones medias y D T en los autoinformes de ansiedad situacional.

Entrenamientos	Momento	SR		NGA		AD	
		N	Media D T	Media D T	Media D T	Media D T	Media D T
Entrenamientos en habilidades	PRE	12	45.16	7.71	76.91	21.86	66.91 20.51
	POST	12	36.08	10.49	54.58	19.41	46.50 15.87
	SEG	6	-	-	45.83	13.04	- -
Procedimiento Mixto	PRE	12	47.33	9.21	81.25	7.10	82.91 11.47
	POST	11	31.63	6.62	45.90	16.48	50.00 17.72
	SEG	6	-	-	38.33	17.48	- -
Grupo de dis-cusión	PRE	6	43.00	7.65	85.00	7.83	75.66 5.21
	POST	6	36.66	9.21	63.33	24.94	61.33 21.07
	SEG	6	-	-	72.50	22.68	- -
Control	PRE	12	47.75	9.41	85.25	10.11	68.16 17.07
	POST	11	42.63	9.48	75.27	13.97	71.63 18.22
	SEG	6	-	-	75.83	21.29	- -

En ambos se puede apreciar una considerable disminución de todos los grupos al enfrentarse por segunda vez con la misma prueba. Esta disminución resulta más acusada en los grupos entrenados con los procedimientos PM y EH, y considerablemente menor en el grupo Control (C).

Al aplicar la prueba ANOVA paramétrica 4 x 2, cuyos resultados se recogen en la Tabla 16, el único valor de F que resulta significativo es el correspondiente al factor de medidas repetidas ($p. = 0$), mientras que las F del factor entrenamientos ($p. = .175$) y de la interacción ($p. = .208$) no alcanzan el nivel de confianza establecido.

T A B L A 16

ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación (4 x 2) aplicado a la variable de ansiedad situacional (S-R).

Fuente de Variación	g.l.	Medias Cuadráticas	F	Nivel de signific.
Entrenamientos	3	213.10144	1.74544	.175
error	36	122.09016		
Momentos (Pre/Post)	1	1505.05573	35.54535	.000
Interacción (Entr. x sit.)	3	67.41437	1.59215	.208
error	36	42.34185		

Con el fin de conocer con mayor precisión el cambio operado por todos los grupos entre ambas situaciones, se aplicó la prueba T utilizada para comparar medias de muestras dependientes. Tal como se puede ver en la Tabla 17 el valor del estadístico T empírico supera el correspondiente al T teórico de contraste, lo que ratifica la diferencia significativa ($p. < .01$) entre las situaciones Pre y Post, con puntuaciones inferiores en esta última.

T A B L A 17

Prueba T aplicada al factor
medidas repetidas (Pre-Post)
del ANOVA 4 x 2, en la variable
de ansiedad situacional
(S-R)

Estadístico T	compar.global situaciones
teórico ⁽¹⁾	1.6840
empírico	3.5650**

⁽¹⁾ $\alpha = .01$

** $p. < .01$

Dado que el único valor de F que resulta significativo es el correspondiente al factor de medidas repetidas, únicamente cabe señalar, respecto a esta variable, que todos los sujetos experimentan de una forma general una reducción de las reacciones autonómicas y manifestaciones externas de ansiedad entre ambas situaciones, sin que ninguno de los dis-

tintos grupos produzca efectos significativamente más acusados en relación a los demás.

La escala NGA, que evalúa el nivel general de ansiedad experimentada durante la charla, fué aplicada en el mismo momento de finalizar la situación de prueba en las tres situaciones en las que ésta tuvo lugar.

Las medidas obtenidas al aplicar esta prueba aparecen recogidas en la Tabla 15 y reflejadas en el Gráfico 2.4/5.

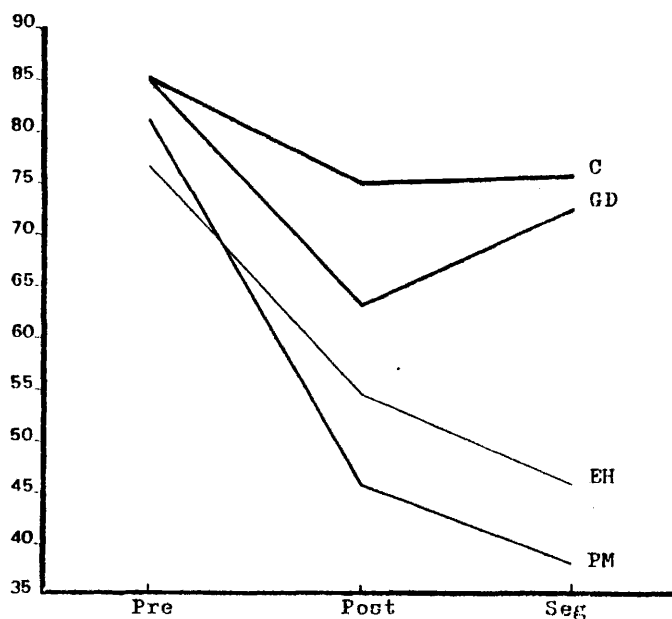


Gráfico 2.4/5: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la escala NGA.

Teniendo presente esta información puede decirse que todos los grupos reducen el nivel de ansiedad al repetir la prueba por segunda vez (Post). No obstante, se observa un efecto más acusado en la reducción de ansiedad por parte de aquellos grupos que fueron objeto de algún tipo de intervención, y especialmente aquellos en los que se emplearon métodos activos (EM y PM).

En el Seguimiento, se continúa produciendo la disminución de ansiedad en estos dos últimos grupos, pero no en los dos restantes. En uno de estos, GD, se produce un considerable incremento, aunque su puntuación en esta situación de Seguimiento sigue siendo inferior a la observada inicialmente.

Los datos fueron sometidos a la prueba de ANOVA no-paramétrico de Kruskal-Wallis, aplicado independientemente en cada una de las dos situaciones, Post y Seguimiento. El valor de T de dicha prueba resulta significativo en ambas situaciones: Post ($p. = .0093$), y Seguimiento ($p. = .0296$), tal como se puede ver en la Tabla 18.

T A B L A 18

ANOVA de una clasificación por rangos de
KRUSKAL-WALLIS aplicado a las variables
de ansiedad situacional.

VARIABLE	g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	nivel de signific.
Post			
NGA	3	11.49612	0.0093
AD	3	8.53948	0.0361
Seg.			
NGA	3	8.97590	0.0296

No obstante al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, para efectuar comparaciones entre todos los grupos, sólo se encuentran diferencias significativas en la situación Post, y no en el Seguimiento (Tabla 19).

T A B L A 19

Prueba U ^(a) de Mann-Whitney aplicada a las variables de ansiedad situacional.

	NGA						AD		
	Post			Seg			Post		
	PM	GD	C	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	1.16	-0.79	-2.58**	0.88	-1.76	-2.08 ⁽¹⁾	0.43	-1.31	-2.52**
PM		-1.35	-3.05**		-2.00	-2.24 ⁽²⁾		-1.07	-0.15
GD			-0.95			-0.16			-0.50

(a) los valores que se muestran corresponden a puntuaciones típicas N (0.1).

** p. < .01

⁽¹⁾ p. = .0188

⁽²⁾ p. = .0126

De cualquier forma los valores de las puntuaciones típicas de la prueba U en el Seguimiento, correspondientes a dos de los grupos, EH (p. = .0188) y PM (p. = .0126), se aproximan considerablemente al nivel de significación establecido para esta prueba.

Por otra parte, en la situación Post, estos mismos grupos, EH y PM, obtienen puntuaciones significativamente in-

feriores ($p. < .01$) con respecto al grupo Control.

Con la aplicación de la prueba de Friedman se intenta precisar la variación experimentada por cada grupo a lo largo de las tres situaciones. En la Tabla 20 se muestran los resultados de la aplicación de esta prueba. De todos los grupos sólo resulta significativa la variación experimentada por el grupo PM.

T A B L A 20

ANOVA por rangos de Friedman,
aplicado a la variable ansiedad
situacional(NGA).

Entrena mientos	N	χ^2	α
EH	6	4	0.184
PM	6	9.33	0.005
GD	6	3.58	0.184 ⁽¹⁾
C	6	1	0.740

(1) α asociada al valor estadístico más cercano.

La aplicación de la prueba de Wilcoxon, por otra parte, muestra que las variaciones del grupo PM resultan significativamente más acusadas ($p. < .025$) entre las situaciones Pre-Post y Pre-Seguimiento (Tabla 21). Este resultado se ratifica en la comparación Pre-Post al utilizar un mayor número de sujetos ($N = 11$).

TABLA 21

Prueba de Wilcoxon aplicada a la variable de ansiedad situacional (NGA).

com- paración situaciones	entrenamien- tos	PM	
		N	T
Pre - Post		11	0***
		6	0**
Pre - Seg.		6	0**
Post - Seg.		6	10

*** p. < .005

** p. < .025

Esta última información corrobora la eficacia del procedimiento PM, y por otra parte pone en duda la del EH, puesto que el efecto producido por este último procedimiento, que había sido demostrado en relación al grupo Control a través de la prueba U, no resulta suficientemente acusado como para manifestarse de una forma significativa, al considerar, a través de la prueba de Friedman, la reducción de ansiedad de este grupo a lo largo de las situaciones.

Los análisis estadísticos de estos datos, sólo confirman parcialmente algunas de las observaciones que habíamos efectuado inicialmente, al comentar el gráfico correspondiente. La información obtenida de ambas fuentes se apoya mutuamente respecto a los resultados del momento Post, pero

parece darse una discrepancia al tomar en consideraci3n la situaci3n de Seguimiento. Esta aparente contradicci3n creemos que puede explicarse si se tiene en cuenta, por una parte el reducido n3mero de sujetos en la situaci3n de Seguimiento ($n = 6$), y por otra parte la mayor dispersi3n de las puntuaciones del grupo C en dicha situaci3n, lo que puede producir ciertos resultados inesperados al aplicar la t3cnica no-param3trica correspondiente (U). De cualquier forma, y tal como hemos mencionado anteriormente, las puntuaciones t3picas de EH y PM, sin ser significativas al nivel establecido ($p. < .01$) se aproximan considerablemente.

De una forma general se puede afirmar, respecto a esta variable, que cuando los sujetos son entrenados con m3todos activos y especialmente con t3cnicas cognitivo-conductuales (PM), reducen considerablemente su nivel de ansiedad al enfrentarse a la misma situaci3n de prueba en situaciones posteriores, y que esta reducci3n resulta significativamente diferente a la observada en otros grupos (C), principalmente en el momento inmediato a la finalizaci3n de los entrenamientos.

Como tercera medida para evaluar la ansiedad situacional, se emple3 un diferencial semántico de ansiedad (AD). Esta escala que pretende evaluar especialmente los aspectos cognitivos relacionados con la ansiedad, se aplic3 momentos despu3s de haber realizado la prueba.

En la Tabla 15 y en el Gráfico 2.4/6 se recogen y reflejan, respectivamente, las puntuaciones medias de los distintos grupos, en los dos momentos en que se aplic3 es-

ta escala. Tal como se puede ver en dicho gráfico todos los procedimientos, EH, PM, y GD, reducen considerablemente sus puntuaciones, mientras que el grupo de control las eleva ligeramente.

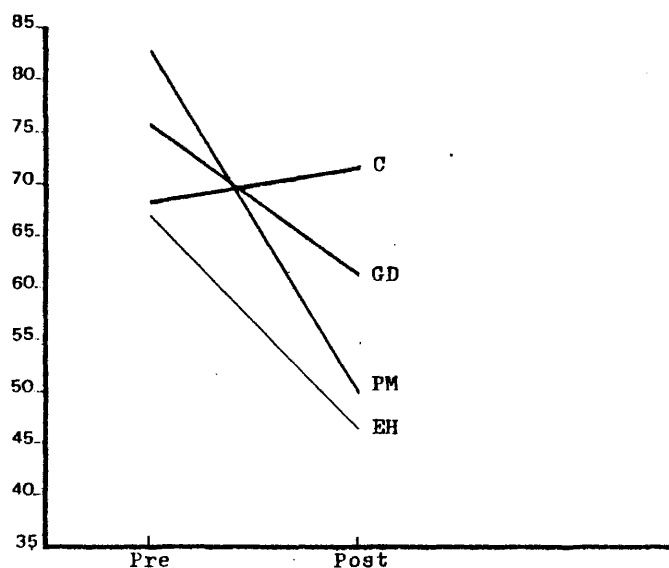


Gráfico 2.4/6: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la escala AD.

El análisis estadístico efectuado, prueba de Kruskal-Wallis, pone de manifiesto diferencias significativas ($p. = .0361$) entre los grupos en el momento Post (Tabla 18). La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney muestra que las puntuaciones del grupo Control son significativamente supe-

riores ($p. < .01$) a las obtenidas únicamente por el procedimiento EH (Tabla 19).

Al aplicar la prueba de Wilcoxon (Tabla 22) a cada uno de los grupos en las medidas repetidas, se encuentra que dos de los procedimientos, EH y PM, muestran una variación significativa ($p. < .025$) entre ambas situaciones. Este resultado confirma por una parte la eficacia y superioridad del primer procedimiento, EH, y por otra parte, pone de manifiesto la considerable efectividad del procedimiento PM, al conseguir reducir la ansiedad de forma significativa a lo largo de las dos situaciones.

T A B L A 22

Prueba de Wilcoxon aplicada a la variable de ansiedad situacional (AD).

com- paración situaciones	entrena- mien- tos	EH		PM		GD		C	
		N	T	N	T	N	T	N	T
Pre - Post		12	12 ⁺⁺	12	11 ⁺⁺	6	5	11	30

⁺⁺ $p. < .025$

Este resultado, relativo al procedimiento PM, difiere en cierto modo del obtenido al aplicar la prueba U. No obstante es preciso tener en cuenta y mencionar en favor

de este procedimiento, por una parte la puntuación inicial obtenida por el PM en el momento Pre que resulta superior y desfavorable respecto a la obtenida por el grupo C, y por otra parte el menor nivel de significación empleado al aplicar la prueba U ($p < .01$).

Respecto a estas tres medidas de ansiedad situacional puede decirse, de una forma general, que todos los grupos, y principalmente aquellos que son objeto de algún tipo de intervención, tienen tendencia a reducir el nivel general o las distintas manifestaciones de ansiedad, en algún momento de la prueba, pero sólo los procedimientos que incluyen métodos activos, y principalmente técnicas cognitivo-conductuales reducen la ansiedad de una forma más acusada.

2.4.2.3. Evaluación del Self

En relación a la evaluación del Self se emplearon dos cuestionarios, uno para medir la autoestima (S-e) y otro el control interno (I-E), aplicados en los momentos Pre y Post.

En la Tabla 23 de las puntuaciones medias y típicas, y en el Gráfico 2.4/7, que sólo refleja un sector de la escala de medida, se puede observar que todos los grupos, incluido el de Control (C), incrementan el nivel de autoestima (S-e), aunque de forma poco acusada. La mayor variación, tal como se puede apreciar, corresponde al procedimiento PM, al que sigue el GD.

T A B L A 23

Puntuaciones Medias y D T en los autoinformes sobre Auto-estima (S-e) y Control Interno (I-E) en los momentos Pre y Post.

Entrenamiento		N	S-e		I-E	
			Media	D T	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	9.33	4.93	5.91	16.02
	POST	12	10.33	4.87	12.50	17.74
Procedimiento Mixto	PRE	12	10.25	4.12	10.83	14.41
	POST	11	13.81	4.21	10.00	13.32
Grupo de discusión	PRE	6	8.83	6.86	12.16	6.41
	POST	6	10.83	6.36	15.50	10.90
Control	PRE	12	10.33	4.74	15.16	15.69
	POST	11	11.18	4.15	16.81	14.90

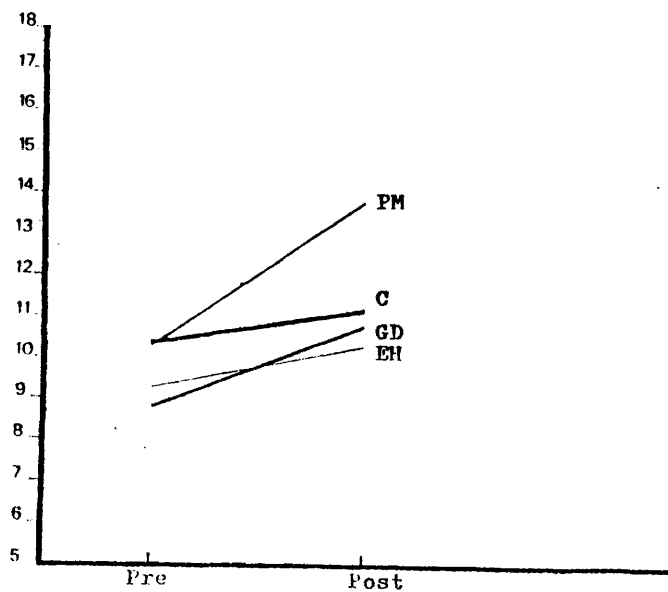


Gráfico 2.4/7: Representación gráfica de las puntuaciones medias del cuestionario S-e.

T A B L A 24

ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación (4 x 2) aplicado a las evaluaciones del self.

VARIABLES	Fuente de Variación	g.l.	Medias Cuadráticas	F	Nivel de signif.
S-e	Entrenamientos	3	31.43179	.67861	.571
	error	36	46.31818		
	Momentos (Pre/Post)	1	42.95693	9.02438	.005
	Interacción (Entr. x sit.)	3	5.86212	1.23151	.312
	error	36	4.76010		
E-I	Entrenamientos	3	191.30526	.43936	.726
	error	36	435.41755		
	Momentos (Pre/Post)	1	103.66832	2.17608	.149
	Interacción (Entr. x sit.)	3	76.50528	1.60591	.205
	error	36	47.63983		

A través del análisis estadístico correspondiente, ANOVA paramétrico 4×2 , constatamos que únicamente el valor de la F del factor de medidas repetidas (situaciones) resulta significativo ($p. = .005$), tal como se puede apreciar en la Tabla 24. Al aplicar la prueba T para comparar de forma global las dos situaciones, independientemente de los entrenamientos, (Tabla 25), nos encontramos que el valor del T empírico ($T = 1.6454$) se acerca considerablemente al valor establecido para el punto crítico ($T = 1.6840$).

T A B L A 25

Aplicación de la prueba T al factor repetido (Pre-Post) del ANOVA 4×2 , en la variable S-e.

Estadístico T	comparación situacional
teórico ⁽¹⁾	1.6840
empírico	1.6454

(1) $\alpha = .01$

Esta aparente divergencia de resultados ha de explicarse teniendo en cuenta el nivel de confianza elegido para la prueba T ($p. < .01$) que es inferior al necesario para alcanzar el punto crítico de significación. De esta forma, y dado por otra parte que la diferencia entre las situaciones no es suficientemente grande, no se llega a compro-

bar la significación de la misma a través de la prueba T a un nivel de confianza inferior.

Respecto a la otra variable relacionada con el self, control interno, observamos en el Gráfico 2.4/8 y en la Tabla de puntuaciones medidas y típicas 23, el incremento producido en todos los grupos, a excepción del PM que acusa un ligero descenso manteniendo prácticamente su nivel inicial. El cambio mayor lo experimenta el grupo entre-nado con el procedimiento EH, cuya puntuación inicial resulta considerablemente baja.

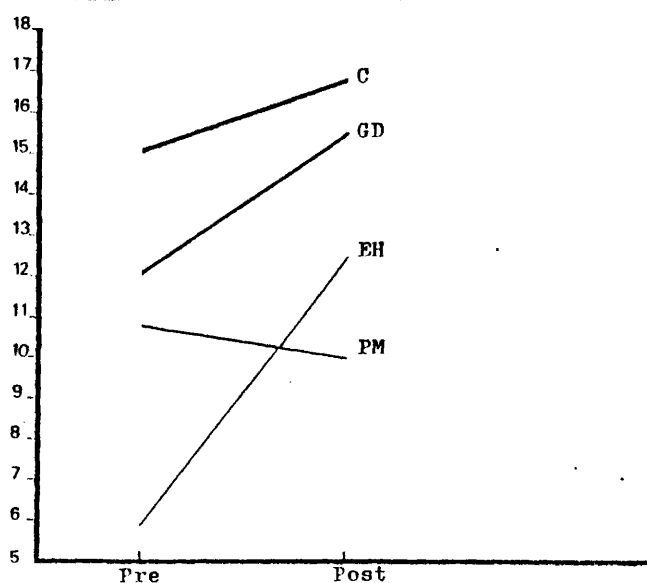


Gráfico 2.4/8: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la escala 1-E

Al efectuar el análisis estadístico (Tabla 24) por medio de un ANOVA paramétrico 4×2 , no se encuentra ningún valor de F significativo, e incluso el valor correg pondiente al factor independiente (entrenamientos) alcanza un nivel de significación considerablemente alto ($p. = .726$).

En resúmen, se puede afirmar que en ninguna de es tas dos variables, medidas por cuestionarios cuyo conteni do se relaciona con situaciones sociales hipotéticas, se encuentran diferencias significativas, por lo que cabe afir mar que los distintos procedimientos apenas tienen ningún efecto diferencial en las variables evaluadas por dichos cuestionarios.

2.4.2.4. Autoevaluaciones

Para conocer la impresión de los sujetos respecto a su propia actuación, se utilizaron dos medidas de auto-evaluación complementarias: auto-calificación (A-c) de cada ejecución, efectuada momentos después de llevar a cabo la prueba, y auto-calificación de cada charla, realizada en base al visionado de las distintas filmaciones (A-c f).

La información obtenida de todos los sujetos en las distintas situaciones, Pre ($N = 42$), Post ($N = 40$) y Seguimiento ($N = 24$) respecto a la auto-calificación (A-c),

aparece recogida en la Tabla 26.

T A B L A 26

Puntuaciones Medias y D T de las Autoevaluaciones

Entrenamientos		A-c			A-c f		
		N	Media	D T	N	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	3.00	2.19	5	1.80	1.32
	POST	12	5.50	1.44	5	4.20	1.72
	SEG.	6	4.41	1.23	5	4.80	1.60
Procedimiento Mixto	PRE	12	3.41	2.17	6	3.50	1.89
	POST	11	5.63	0.97	6	5.50	1.76
	SEG.	6	5.33	2.13	6	5.00	1.52
Grupo de discusión	PRE	6	3.83	1.57	6	2.33	1.69
	POST	6	3.66	2.35	6	3.16	2.03
	SEG.	6	1.20	1.46	6	1.33	1.79
Control	PRE	12	2.75	2.08	6	3.50	2.14
	POST	11	3.54	1.61	6	2.66	1.69
	SEG.	6	2.00	1.52	6	2.33	2.05

En el Gráfico 2.4/9 realizado a partir de las puntuaciones medias, puede observarse la diferente variación seguida por cada grupo. Los sujetos entrenados por los procedimientos PM y EH evalúan considerablemente mejor sus actuaciones en

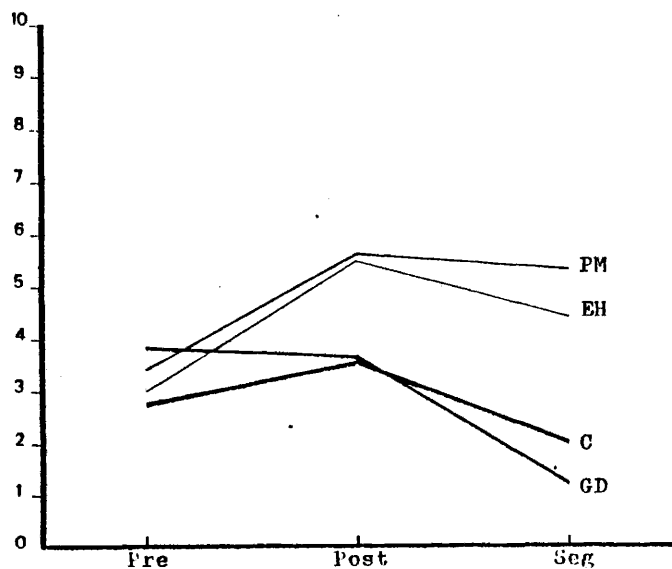


Gráfico 2.4/9: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la autoevaluación A-c.

la situación Post, mientras que el grupo GD rebaja ligeramente sus A-c.

En el Seguimiento el PM mantiene la misma puntuación media, mientras que los grupos restantes reducen dicha puntuación. Esta disminución es poco acusada en los grupos EH y C y resulta mayor en el GD.

El análisis estadístico se llevó a cabo a través de un ANOVA paramétrico 4 x 3, utilizando únicamente los datos de aquellos sujetos que habían realizado las tres pruebas (N = 24).

T A B L A 27

ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación (4 x 3)
aplicado a las autoevaluaciones.

VARIABLES	Fuente de Variación	g.l.	Medias Cuadráticas	F	Nivel de significac.
A-C	Entrenamientos	3	30.45494	6.25198	.004
	error	20	4.87125		
	Momentos (Pre/Post)	2	8.78597	3.30507	.047
	Interacción (Entr. x sit.)	6	4.67023	1.75683	.133
	error	40	2.65833		
A-C f	Entrenamientos	3	19.20740	2.29458	.111
	error	19	8.37076		
	Momentos (Pre/Post)	2	6.92275	4.38279	.019
	Interacción (Entr. x sit.)	6	6.68226	4.23055	.002
	error	38	1.57953		

Al aplicar esta prueba se obtuvieron los siguientes resultados, que se muestran en la Tabla 27. Tanto el valor de F del factor independiente, entrenamientos ($p. = .004$), como el del factor de medidas repetidas ($p. = .047$) resultan significativos, mientras que la interacción entrenamientos-situaciones no alcanzan el nivel de significación establecido.

Para analizar el factor entrenamientos, se aplicó la prueba de Scheffé (Tabla 28) que arrojó diferencias significativas ($p. < .05$) únicamente entre los grupos con puntuaciones más distantes, PM y C.

T A B L A 28

Prueba de Scheffé aplicada al factor independiente (entrenamientos) del ANOVA 4 x 3, en la autoevaluación A-c.

	PM	GD	C
EH	0.44	2.05	2.55
PM		2.43	5.23 *
GD			0.73

* $p. < .05$

Al analizar el factor de medidas repetidas a través de la prueba T no se encuentran diferencias significati-

vas ($p. < .01$) entre las distintas situaciones (Tabla 29), por lo que se puede afirmar que la variación de todos los grupos a lo largo de las distintas situaciones de prueba no es excesivamente acusada como para manifestarse al efectuar comparaciones parciales a un nivel de significación inferior.

T A B L A 29

Prueba T aplicada al factor de medidas repetidas del ANOVA 4 x 3, en la autoevaluación A-c.

	Estadístico T	
	teórico ⁽¹⁾	empírico
Pre-Post	-2.50	-1.56
Pre-Seg.	-2.50	0.24
Post-Seg.	2.50	2.28

⁽¹⁾ $\alpha = .01$

La segunda medida de Auto-evaluación complementaria de la anterior, es la autocalificación del film, A-c f, cuyas puntuaciones se recogen en la Tabla 26 y se reflejan en el Gráfico 2.4/10.

Tal como se puede ver en éste, los tres grupos objeto de intervención evalúan ligeramente mejor las actuaciones correspondientes al momento Post, mientras el grupo Con-

trol reduce, ligeramente también, sus puntuaciones. Respecto a las charlas efectuadas en el Seguimiento únicamente los sujetos entrenados con el procedimiento EH evalúan mejor las mismas, en contraste con los sujetos de los restantes grupos, y especialmente del GD, que les otorgan calificaciones ligeramente más bajas. No obstante, los sujetos del grupo PM siguen evaluando esta última charla de forma más positiva que los restantes grupos.

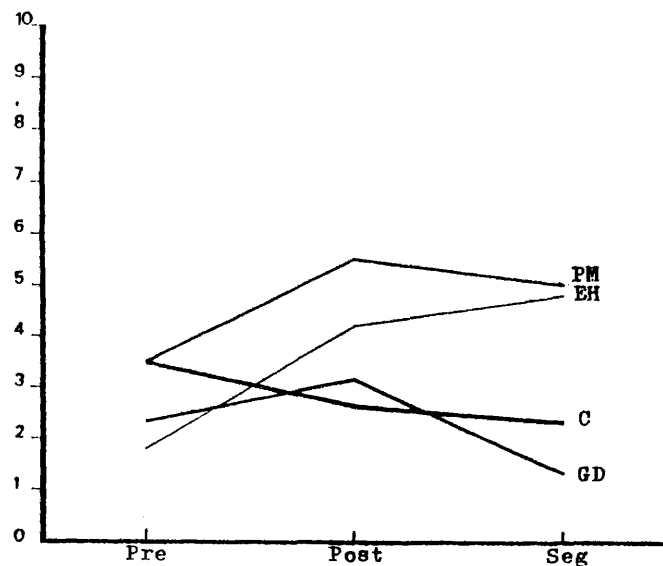


Gráfico 2.4/10 : Representación gráfica de las puntuaciones medias de la autoevaluación A-c f

El análisis estadístico realizado a través de un ANOVA paramétrico 4×3 , (Tabla 27) muestra que los valores de F del factor situaciones ($p. = .019$) y de la interacción ($p. = .002$) son significativos, mientras el factor entrenamientos no alcanza el nivel de significación adecuado ($p. = .111$).

Al aplicar la prueba T al factor de medidas repetidas (Tabla 30), no se encuentran diferencias significativas entre las situaciones, tal como nos había ocurrido en la variable anterior, A-c. No obstante de las tres comparaciones posibles entre situaciones, el estadístico T empírico correspondiente a la comparación Pre-Post (-2.42) resulta muy cercano al estadístico teórico de contraste (-2.50).

T A B L A 30

Prueba T aplicada al factor de
medidas repetidas del ANOVA
 4×3 , en la autoevaluación
A-c f.

	Estadística T	
	teórico ⁽¹⁾	empírico
Pre - Post	-2.50	-2.42
Pre - Seg.	-2.50	-1.02
Post - Seg.	2.50	1.69

(1) $\alpha = .01$

El análisis de la interacción, a través de la correspondiente prueba T, muestra en cambio, diferencias significativas ($p < .01$), tal como aparece en la Tabla 31.

T A B L A 31

Prueba T aplicada a la Interacción (Entrenamientos x Situaciones), del ANOVA 4 x 3, en la autoevaluación A-c f.

	Post			Seguimiento		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	-0.72	0.48	0.76	0.17	1.61	1.17
PM		1.95	4.33**		3.37**	2.21**
GD			0.93			-0.65

** $p < .01$

Estas diferencias se encuentran en la situación Post para el grupo PM con respecto al C, y en el Seguimiento para el mismo procedimiento PM respecto al GD y C.

Se puede afirmar, por tanto, que los sujetos entrenados con el procedimiento PM tienen una impresión considerablemente más favorable de sus propias actuaciones al contemplar las filmaciones relativas a la situación Post y Seguimiento.

Se confirma por tanto el efecto diferencial del procedimiento PM en la autoevaluación de las actuaciones filmadas.

Estos resultados concuerdan globalmente con los obtenidos respecto a la anterior medida de auto-evaluación. En ambos casos se pone de manifiesto la mejor impresión que los sujetos, entrenados con el procedimiento PM, tienen de sus actuaciones pasadas.

2.4.2.5. Auto-verbalizaciones

Las autoverbalizaciones, o diálogo interno mantenido por los propios sujetos consigo mismos en algún momento de la charla, fueron evaluadas a través de un cuestionario aplicado momentos después de llevar a cabo cada prueba.

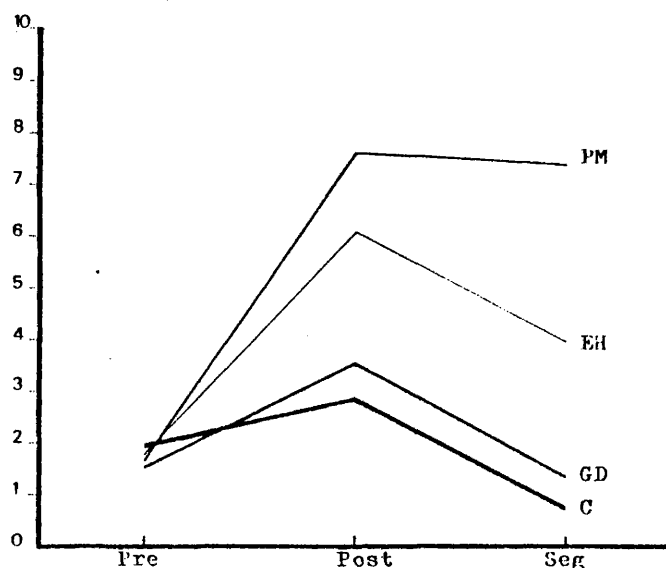


Gráfico 2.4/11: Representación gráfica de las puntuaciones medias de las autoverbalizaciones Av.

Tanto en el Gráfico 2.4/11 como en la Tabla 32, se puede observar el incremento en la producción de auto-verbalizaciones positivas en todos los grupos, y especialmente en el PM y EH. En el Seguimiento únicamente se mantiene el incremento logrado por el grupo PM, mientras que todos los demás grupos reflejan un considerable descenso.

T A B L A 32

Puntuaciones Medias y D T de las Autoverbalizaciones A v.

Entrenamientos		N	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	.178	.142
	POST	12	.609	.219
	SEG.	5	.398	.274
Procedimiento Mixto	PRE	12	.163	.134
	POST	11	.760	.195
	SEG.	6	.736	.291
Grupo de discusión	PRE	6	.151	.110
	POST	6	.351	.192
	SEG.	6	.136	.145
Control	PRE	12	.192	.162
	POST	10	.282	.208
	SEG.	6	.075	.107

En el análisis estadístico llevado a cabo, ANOVA no-paramétrico (Tabla 33), se comprobó la diferencia significativa entre los distintos grupos en las dos situaciones Post ($p. = .0002$) y Seguimiento ($p. = .0038$).

T A B L A 33

ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis aplicado a la variable AV

g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	Nivel de signific.
Post 3	19.24995	0.0002
Seg. 3	13.44967	0.0038

La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 34) pone de manifiesto diferencias significativas ($p. < .01$)

T A B L A 34

Aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la variable Av, en diferentes situaciones.

	Post			Seg.		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	-1.47	2.06	2.80**	1.64	1.46	1.91
PM		2.76**	3.45**		2.88**	2.88**
			0.48			0.64

** $p. < .01$

entre los grupos PM y EH respecto a C, y PM en relación a GD, en la situación Post. En el Seguimiento el PM sigue manifestando la misma superioridad respecto a ambos grupos, GD y C.

A través de la prueba de Friedman (Tabla 35), se comprueba que en ambos grupos, PM y EH, se produce una acusada variabilidad a lo largo de las tres situaciones, no obstante sólo la correspondiente al primero, PM, resulta significativa ($p. = .008$).

T A B L A 35

ANOVA por rangos de Friedman aplicado a la variable Av.

entrenamientos	N	χ^2	α
EH	5	5.2	0.093
PM	6	9.08	0.008 ⁽¹⁾
GD	6	1.75	0.570 ⁽¹⁾
C	6	3.25	0.252 ⁽¹⁾

(1) α asociada al valor estadístico más cercano.

La prueba de Wilcoxon (Tabla 36), revela que la variabilidad registrada por este procedimiento únicamente resulta significativa al comparar la situación Pre con los restantes: Pre-Post ($p. < .005$, $N = 11$; $p. < .025$, $N = 6$) y

Pre-Seguimiento ($p. < .025$). Estos resultados confirman la eficacia del procedimiento PM.

T A B L A 36

Aplicación de la prueba de Wilcoxon
a la variable Av

com- paración situaciones	entrena- mien- to	PM	
		N	T
Pre - Post		11	0 ***
		6	0 ++
Pre - Seg		6	0 ++
Post - Seg.		6	5.5

*** $p. < .005$

++ $p. .025$

En resumen tanto la información obtenida de la tabla de puntuaciones medidas y del gráfico correspondiente, como la extraída de los análisis estadísticos correspondientes, prueban la superioridad del procedimiento EH en la situación Post, y la eficacia y superioridad del PM en el Post y Seguimiento respecto a la reestructuración de auto-verbalizaciones negativas por otras más positivas y operativas.

2.4.2.6. Registros conductuales

Los seis elementos conductuales, objeto de entrenamiento, fueron sometidos a las técnicas no-paramétricas, ya que en ninguno de ellos se pudo probar alguna de las dos hipótesis básicas para la aplicación del ANOVA paramétrico.

Los dos primeros elementos que vamos a considerar se relacionan con los aspectos no-verbales de la conducta. Los datos respecto al contacto ocular aparecen resumidos en la Tabla 37.

T A B L A 37

Puntuaciones Medias y D T en las medidas de los aspectos no-verbales de las conductas.

Entrenamientos		MIRADA			GESTOS	
		N	Media	D T	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	.227	.138	.011	.022
	POST	11	.654	.139	.062	.064
	SEG	6	.515	.190	.065	.051
Procedimiento Mixto	PRE	12	.211	.167	.039	.074
	POST	11	.500	.219	.174	.022
	SEG	6	.343	.243	.200	.306
Grupo de discusión	PRE	6	.163	.085	.000	.000
	POST	6	.236	.111	.025	.034
	SEG	6	.205	.054	.040	.085
Control	PRE	12	.291	.183	.020	.047
	POST	11	.170	.117	.024	.057
	SEG	6	.115	.110	.008	.014

En el Gráfico 2.4/12 puede observarse cómo todos los grupos, objeto de algún tipo de intervención, y de entre ellos principalmente el EH y PM, incrementan el nivel de contacto ocular en la situación Post. En el Seguimiento todos los grupos reducen dicho nivel, y especialmente aquellos que habían logrado cotas superiores, EH y PM. De cualquier forma estos dos grupos siguen manteniendo una clara superioridad respecto a GD y C en dicha situación de Seguimiento.

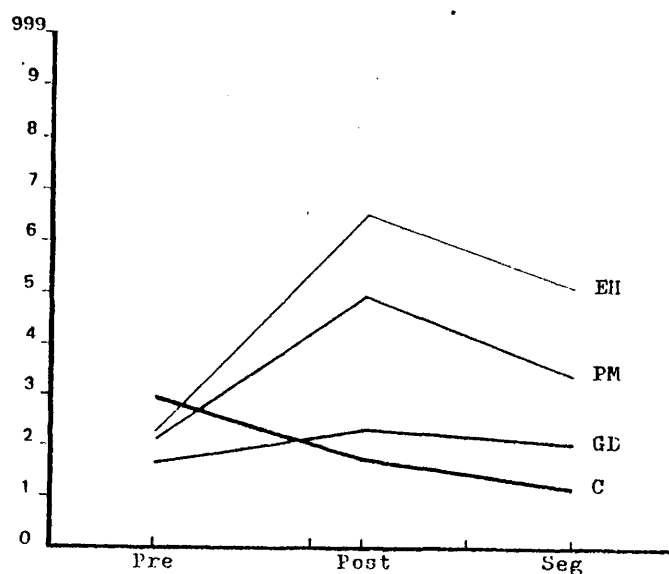


Gráfico 2.4/12: Representación gráfica de las puntuaciones medias del registro de contacto ocular.

El análisis estadístico efectuado a través del ANOVA no-paramétrico, muestra diferencias significativas en ambas situaciones, Post ($p. = 0$) y Seguimiento ($p. = .0268$) tal como se puede ver en la Tabla 38.

T A B L A 38

ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis aplicado a los elementos conductuales.

VARIABLE	g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	Nivel de significac.
Post			
mirada	3	23.68284	0.0000
gestos	3	7.34253	0.0617
silencios	3	5.78359	0.1226
deficiencias	3	8.85083	0.0313
conductas	3	29.03763	0.0000
duración	3	4.15404	0.2453
Seg.			
mirada	3	9.19927	0.0268
gestos	3	5.27174	0.1529
silencios	3	10.06358	0.0180
deficiencias	3	7.55355	0.0562
conductas	3	16.96083	0.0007
duración	3	5.97705	0.1127

Con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, Tabla 39, se comprueba que existen diferencias significativas ($p. < .01$) en el momento Post entre los procedimientos EH y PM con respecto al grupo Control, y también entre el primero, EH, y el GD. Por otra parte la diferencia entre el procedimiento PM y este último grupo, GD, ($p. = .0104$) resulta muy próxima al nivel de significación establecido.

T A B L A 39

Aplicación de la prueba U de Mann-Whitney al elemento conductual mirada, en diferentes situaciones.

	Post			Seg.		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	1.18	3.21**	3.97**	1.20	1.92	2.56**
PM		2.31 ⁽¹⁾	3.05**		0.80	1.76
GD			0.90			1.52

** $p. < .01$

⁽¹⁾ $p. = .0104$

En el Seguimiento se sigue conservando una de estas diferencias, a un nivel de confianza del 99 %, entre los grupos que han obtenido puntuaciones más extremas: EH y C.

Con el fin de llevar a cabo un análisis más preciso de la eficacia de los procedimientos, se aplicó la prueba de Friedman, cuyos resultados se recogen en la Tabla 40.

T A B L A 40

ANOVA por rangos de Friedman, aplicado a los elementos conductuales

entrenamientos	mirada		silencios		deficiencias		conductas		
	N	χ^2	α	N	χ^2	α	N	χ^2	α
EH	5	7.6	0.024	6	9.08	0.008 ⁽¹⁾	6	6.33	0.052
PM	6	10.45	0.000	6	10.33	0.001	6	1	0.740
GD	6	2.33	0.430	6	4.33	0.142	6	2.33	0.430
C	6	9	0.008	6	4.33	0.142	6	1.75	0.570 ⁽¹⁾

⁽¹⁾ α asociada al valor estadístico más cercano.

Al aplicar esta prueba se encuentran diferencias significativas entre las medidas repetidas de las tres situaciones, para los grupos EH ($p. = .024$), PM ($p. = 0$) y C ($p. = .008$).

A estos tres grupos se les aplicó consecutivamente la prueba de Wilcoxon (Tabla 41), que reflejó las siguientes diferencias significativas, al comparar las distintas situaciones entre sí: Pre-Post en los tres grupos, EH, PM, y C; Pre-Seguimiento, en el EH y C; y Post-Seguimiento en el EH y PM.

T A B L A 41

Aplicación de la prueba de los rangos señalados de pares igualados de Wilcoxon, al elemento conductual mirada.

com- paración situaciones	entrenamien- tos	EH		PM		C	
		N	T	N	T	N	T
Pre - Post		11	11 ⁺⁺	11	0 ^{***}	11	7 ^{**}
		5	0 [*]	6	0 ⁺⁺	6	0 ⁺⁺
Pre - Seg.		5	0 [*]	6	4	6	0 ⁺⁺
Post - Seg.		5	0 [*]	6	0 ⁺⁺	6	9

* * * $p. < .005$

* * $p. < .01$

+ + $p. < .025$

* $p. < .05$

Estos resultados confirman la eficacia de los procedimientos EH y PM en la adquisición de este elemento conductual, y, únicamente, la del EH en el mantenimiento de es

ta conducta, dado que el PM registra en el Seguimiento una reducción significativa ($p. < .025$) respecto al Post, alcanzando en aquella situación unos valores que no se pueden decir que sean significativamente diferentes y superiores a los del momento inicial (Pre).

El análisis efectuado a través de la prueba de Friedman y de Wilcoxon, arroja por otra parte información relevante respecto al grupo de control. Este grupo muestra una progresiva reducción de este elemento conductual a lo largo de las distintas situaciones. Esta reducción resulta inclusive significativa al comparar la situación inicial con las restantes: Pre-Post ($p. < .01$, $N = 11$; $p. < .025$, $N = 6$) y Pre-Seguimiento ($p. < .25$), lo que prueba que este grupo disminuye la frecuencia de contacto ocular en las sucesivas pruebas que lleva a cabo.

De una forma general se puede decir, respecto a este primer elemento conductual analizado, que al ser objeto de consideración en los distintos grupos de entrenamiento se aumenta, o, al menos, se mantiene la frecuencia inicial (grupo GD), aunque al ser entrenado con unos y otros procedimientos se consiguen efectos significativamente diferentes. El procedimiento PM y EH resultan eficaces en la adquisición de este elemento conductual, pero sólo el último consigue mantener en un período posterior, buena parte de esta adquisición. Por otra parte, y de forma complementaria con lo anterior, cuando este elemento no ha sido entrenado su frecuencia se reduce considerablemente en posteriores pruebas.

Respecto al otro elemento no-verbal, los gestos, los resultados son, por el contrario, muy diferentes. Tal como se puede constatar en la Tabla 37 todos los procedimientos de entrenamiento incrementan la frecuencia de exhibición de gestos de forma progresiva en las tres situaciones, aunque el incremento resulta muy reducido.

En el Gráfico 2.4/13 se muestra la variación de los distintos grupo a lo largo de las tres situaciones. Esta variación, no obstante, ha de considerarse poco relevante teniendo en cuenta que dicho gráfico únicamente refleja un sector muy reducido de la escala de medida.

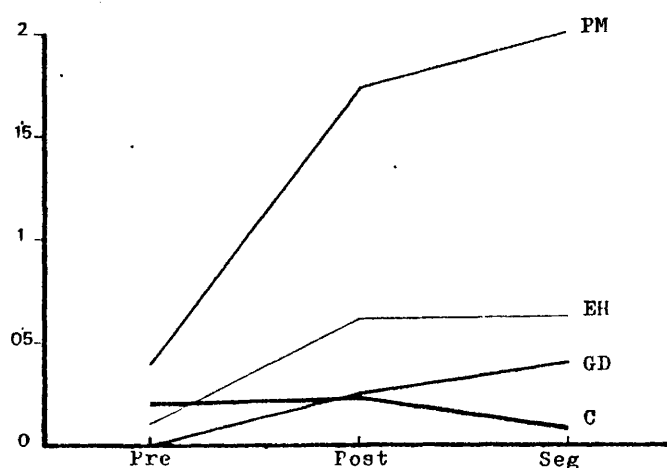


Gráfico 2.4/13: Representación gráfica de las puntuaciones medias del registro de gestos.

El análisis estadístico, ANOVA no-paramétrico, (Tabla 37) muestra que no existen diferencias significativas en ningun-

na de las dos situaciones Post y Seguimiento, si bien en la primera de ellas la diferencia se acerca considerablemente ($p. = .0617$) al nivel de significación establecido. Estos resultados confirman la observación que habíamos realizado anteriormente, respecto a que las variaciones producidas en esta variable por el efecto de los distintos procedimientos, apenas son relevantes.

De una forma general se puede manifestar en relación a los aspectos no-verbales que los distintos procedimientos de entrenamiento incrementan la frecuencia de los mismos, pero este incremento sólo resulta significativo al emplear ciertos procedimientos (los que emplean métodos activos de ensayo) y en relación a ciertos elementos no-verbales (contacto ocular).

Los dos elementos verbales que fueron objeto de entrenamiento, son la duración de los silencios y las deficiencias lingüísticas. El objetivo de entrenamiento consistió, en ambos casos, en reducir la amplitud o manifestación de los mismos.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 42 y en el Gráfico 2.4/14, todos los grupos reducen considerablemente la duración de los silencios en la situación Post en relación a la medida inicial (Pre). En el Seguimiento, en cambio, los distintos grupos evolucionan de forma diferente. Los procedimientos EH y PM, muestran una nueva disminución de la duración de silencios, alcanzando los valores mínimos de la escala, mientras los otros dos grupos aumentan la duración de los mismos.

Puntuaciones Medias y D T de las medidas de los elementos verbales

Entrenamientos		SILENCIOS			DEFICIENCIAS	
		N	Media	D T	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	.146	.108	.110	.013
	POST	12	.017	.031	.081	.030
	SEG	6	.006	.013	.073	.023
Procedimiento Mixto	PRE	12	.184	.114	.124	.030
	POST	11	.040	.052	.102	.026
	SEG	6	.011	.012	.104	.020
Grupo de discusión	PRE	6	.106	.052	.114	.029
	POST	6	.025	.020	.104	.019
	SEG	6	.069	.074	.111	.041
Control	PRE	12	.192	.133	.113	.031
	POST	11	.059	.075	.123	.027
	SEG	6	.078	.078	.123	.026

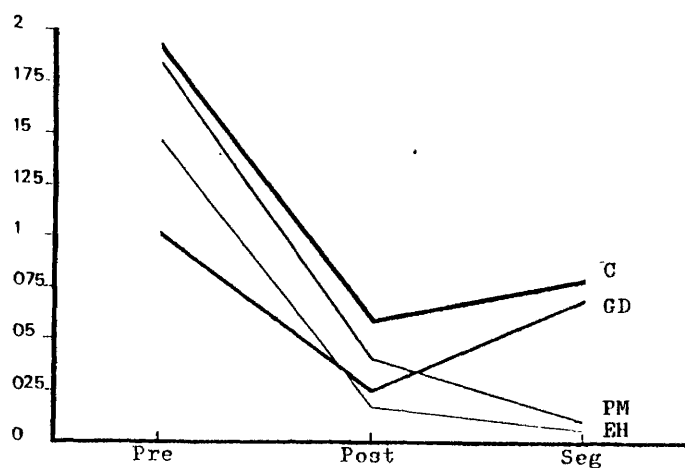


Gráfico 2.4/14: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la duración de los silencios.

El análisis estadístico de esta variable proporcional los siguientes resultados. La aplicación del ANOVA no-paramétrico en las dos situaciones, muestra un valor T no significativo en el Post ($p. = .1226$), y significativo en el Seguimiento ($p. = .0180$), tal como se puede leer en la Tabla 38.

La prueba U de Mann-Whitney, aplicada a la última de las situaciones, revela valores significativamente menores ($p. < .01$) para los procedimientos EH y PM en comparación al grupo C. (Tabla 43).

T A B L A 43

Prueba U de Mann-Whitney aplicada a los elementos verbales, en distintas situaciones.

	Deficiencias (Post)			Silencios (Seg.)		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	-1.81	-1.40	-2.24 ⁽¹⁾	-0.72	-1.60	-2.56 **
PM		0.00	-1.35		-1.44	-2.440 **
GD			-1.12			-0.80

** $p. < .01$

⁽¹⁾ $p. < .0126$

De la aplicación de la prueba de Friedman, se concluye que estos mismos procedimientos muestran variaciones significativas, EH ($p. = .008$) y PM ($p. = .001$), a lo largo de las tres situaciones (Tabla 40).

Por otra parte la aplicación de la prueba de Wilcoxon, muestra que existen diferencias significativas entre las situaciones Pre-Post y Pre-Seguimiento en ambos procedimientos, y Post-Seguimiento únicamente en el PM. (Tabla 44).

T A B L A 44

Prueba de Wilcoxon aplicada al elemento verbal: duración de silencios

com- paración situaciones	entrenamien- tos	EH		PM	
		N	T	N	T
Pre - Post		12	12 ++	11	0 ***
		6	0 ++	6	0 ++
Pre - Seg.		6	0 ++	6	0 ++
Post - Seg.		6	5	6	0 ++

* * * $p < .005$

+ + $p < .025$

Este último resultado, y especialmente el obtenido respecto al procedimiento PM, muestra con claridad la progresiva evolución en sentido descendente operada por ambos procedimientos a lo largo de las tres situaciones de prueba, lo que denota un incuestionable efecto positivo de los procedimientos EH y PM, y especialmente de este último.

En resumen, puede decirse que parece existir una tendencia general a disminuir los silencios durante la charla, cuando se repite la misma prueba por segunda vez, pero esta disminución no se mantiene transcurrido un periodo de

tiempo, a no ser que los sujetos hayan recibido cierto tipo de entrenamiento, como el proporcionado por los procedimientos EH y PM. Estos procedimientos, por otra parte, no tienen unos efectos claramente diferenciados en la situación Post, sino que sus efectos se acusan a más largo plazo (Seguimiento).

El otro elemento verbal sometido a entrenamiento, las deficiencias lingüísticas, reflejan resultados diferentes. Los valores medios de las puntuaciones de esta variable, recogidas en la Tabla 42 y reflejadas en el Gráfico 2.4/15 muestran en general una escasa variación de los distintos grupos a lo largo de las diferentes situaciones. No obstante, en este gráfico (que únicamente recoge una sección muy limitada de la escala de medida total) puede apreciarse

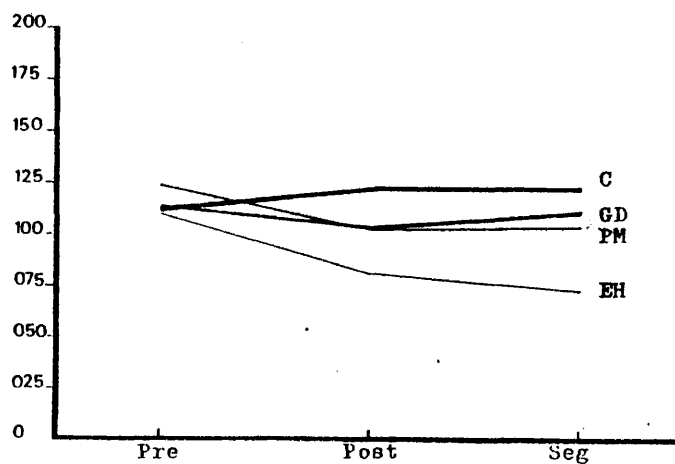


Gráfico 2.4/15: Representación gráfica de las puntuaciones medias de las deficiencias lingüísticas.

la tendencia a la reducción del procedimiento EH frente a la línea sostenida del grupo C.

La aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis (Tabla 38) muestra un valor de T significativo en la situación Post ($p. = .0313$) y muy cercano al nivel de significación establecido en el Seguimiento ($p. = .0562$).

La aplicación de la prueba U en la situación Post, no arroja, por otra parte, diferencias significativas al comparar los grupos entre sí (Tabla 43), si bien la comparación entre EH y C se aproxima considerablemente ($p. < .0126$). Este hecho puede ser debido, tal como en otras ocasiones anteriores se comentó, a que el cambio experimentado por los grupos y especialmente por los que obtienen valores más extremos (EH y Control), no es suficientemente acusado, y por ello al aplicar la prueba de la U a un nivel de significación menor ($p. < .01$) no se encuentran diferencias significativas entre los grupos.

Similares resultados se pueden apreciar al aplicar la prueba de Friedman (Tabla 40), en función de la cual no resulta significativo ningún procedimiento de entrenamiento, aunque el EH ($p. = .052$) se aproxima al nivel de significación establecido.

En resumen se puede decir respecto a esta variable, que, aunque el ANOVA aplicado en la situación Post refleja diferencias significativas y en el Seguimiento se acerca a dicho nivel de significación, los cambios producidos entre los grupos y entre las situaciones no son muy acusados, por

lo que al efectuar comparaciones entre grupos y entre situaciones en cada grupo, no se encuentran diferencias significativas. De cualquier forma los resultados obtenidos para el procedimiento EH, tanto al aplicar la prueba U en el momento Post y compararlo con el grupo C ($p. < .0126$), como al aplicar la prueba de Friedman ($p. = .052$), rayan el nivel de significación establecido, dejando entrever por tanto un efecto considerablemente favorable de este procedimiento, en la corrección de las deficiencias lingüísticas.

De una forma general puede afirmarse respecto a estos dos elementos verbales, que ambos siguen una evolución diferente al ser objeto de entrenamiento, y que principalmente uno de ellos, la duración de los silencios, resulta significativamente afectado por aquellos procedimientos que incluyen métodos activos, EH y PM.

Los dos aspectos relacionados con la charla, conductas exhibidas al principio y final, y duración de la misma, arrojan por su parte los resultados siguientes.

El Gráfico 2.4/16, realizado en base a las puntuaciones medias de la Tabla 45, muestra el número de conductas exhibidas por los distintos grupos en los tres momentos consecutivos. Como puede apreciarse con claridad en este gráfico, los grupos EH y PM incrementan sustancialmente el número de conductas en la situación Post, mientras el GD muestra un incremento más moderado y el grupo C apenas modifica el valor inicial.

En el Seguimiento todos los grupos reducen el núme-

T A B L A 45

Puntuaciones Medias y D T de las medidas de los aspectos referidos a la charla.

Entrenamientos		CONDUCTAS			DURACION		
		N	Media	D T	N	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	PRE	12	0.16	0.37	12	106.0	39.05
	POST	11	5.00	1.27	2	136.2	38.97
	SEG	6	3.66	0.47	6	122.3	36.90
Procedimiento Mixto	PRE	12	0.25	0.43	12	101.8	50.15
	POST	11	4.81	1.33	11	129.8	37.7
	SEG	6	3.33	1.69	6	138.5	48.8
Grupo de discusión	PRE	6	0.16	0.37	6	121.6	29.29
	POST	6	1.66	0.94	6	114.6	21.77
	SEG	6	0.83	0.89	6	79.0	31.33
Control	PRE	12	0.08	0.27	12	108.6	46.44
	POST	11	0.27	0.61	11	102.6	40.33
	SEG	6	0.16	0.37	6	84.6	44.5

ro de conductas, observándose en todos ellos una cierta reducción proporcional según la cota alcanzada en el Post. Los grupos EH y PM acusan más esta reducción, mientras el C sigue conservando prácticamente la misma posición, correspondiente a valores mínimos de la escala.

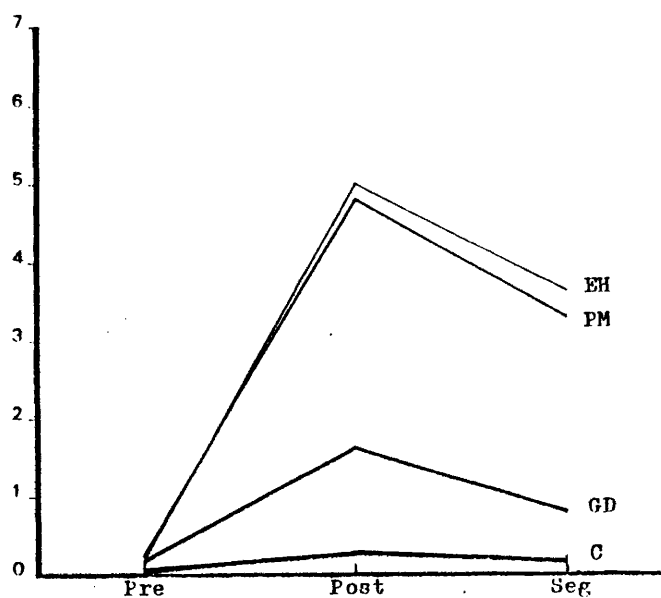


Gráfico 2.4/16: Representación gráfica de las puntuaciones medias de las conductas exhibidas al inicio y final de la charla.

El análisis efectuado a través de la prueba de Kruskal-Wallis, Tabla 38, muestra valores de T sumamente significativos en ambas situaciones: Post ($p. = 0$) y Seguimiento ($p. = .0007$).

Con la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, Tabla 46, se confirma que todos los grupos que fueron objeto de algún tipo de intervención, EH, PM, y GD, resultan significativamente superiores ($p. < .01$) al grupo C en la situación Post. A su vez y en esa misma situación, los grupos en los que se emplearon métodos activos, EH y PM, resultan significativamente mejores ($p. < .01$) que el grupo en el que los

aspectos conductuales fueron únicamente sometidos a discusión, GD.

T A B L A 46

Aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a las conductas relacionadas con la charla, en diferentes situaciones.

	Post			Seg.		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	0.32	3.21**	3.97**	0.64	2.88**	2.88**
PM		3.01**	3.94**		2.32 ⁽⁴⁾	2.80**
GD			2.36**			1.12

**p. < .01

(4)p. = .0102

En el Seguimiento se sigue manifestando la superioridad del grupo EH, respecto al GD y C, mientras que los grupos PM y GD reducen las diferencias entre sí, y éste último las reduce a su vez respecto al C. No obstante la diferencia entre los procedimientos PM y GD (p. = .0102) raya el nivel de significación establecido.

La prueba de Friedman (Tabla 40) pone de manifiesto la acusada variación de tres de los grupos al comparar sus puntuaciones en las tres situaciones de prueba. Esta variación resulta altamente significativa para el procedimiento

to EH (p. = .008) y PM (p. = .008), y adquiere valores próximos al nivel de significación establecido en el GD (p. = .072).

La prueba de Wilcoxon, Tabla 47, muestra que la variabilidad observada en los procedimientos EH y PM a lo largo de las tres situaciones, resulta significativa al comparar todas estas situaciones entre sí, Pre-Post, Pre-Segui miento y Post-Segui miento.

T A B L A 47

Aplicación de la prueba de Wilcoxon a la variable
Conductas relacionadas con la charla

com- paración situaciones	entrena- mien- tos	EH		PM	
		N	T	N	T
Pre - Post		11	0***	11	0***
		5	0*	6	0++
Pre - Seg.		5	0*	6	0++
Post - Seg.		5	0*	6	0++

*** p. < .005
++ p. < .025
* p. < .05

Las diferencias encontradas entre las dos prime-
ras comparaciones muestran incuestionablemente un efecto po
sitivo de ambos procedimientos, tanto en la adquisición de

estas conductas, como en el mantenimiento de las mismas. No obstante la tercera diferencia, Post-Seguimiento, refleja una clara pérdida en el Seguimiento de parte de los elementos conductuales adquiridos y exhibidos en la situación Post.

De cualquier forma y dado que las puntuaciones obtenidas por todos los grupos en la situación inicial son muy bajas, los valores alcanzados en el Seguimiento siguen siendo significativamente superiores a los primeros.

De una forma general puede decirse respecto a esta variable, que cualquiera de las tres estrategias de intervención empleadas, resultan superiores al grupo Control, en la adquisición de estas conductas. No obstante la utilización prioritaria de métodos activos y especialmente del ensayo conductual, EH, resulta incuestionablemente mejor tanto en la adquisición de tales conductas, como en el mantenimiento de las mismas.

Respecto a la otra variable, duración de la charla, los resultados obtenidos son diferentes a los anteriores. En la Tabla 45 se consignan los valores de las puntuaciones medias y típicas de esta variable, y en el Gráfico 2.4/17, que únicamente recoge un sector parcial de la escala de medida, se representan las primeras puntuaciones.

En este gráfico puede observarse la distinta tendencia manifestada por cada uno de los grupos a lo largo de todas las situaciones. Los procedimientos EH y PM aumentan considerablemente la duración de la charla en la situación Post. En el Seguimiento, pese a que el grupo EH reduce ligeramente la duración, ambos grupos, no obstante, siguen mos-

trando valores superiores a los grupos GD y C. Estos dos, por el contrario, muestran una constante tendencia a reducir el tiempo de la charla, que resulta más acusada en el Seguimiento.

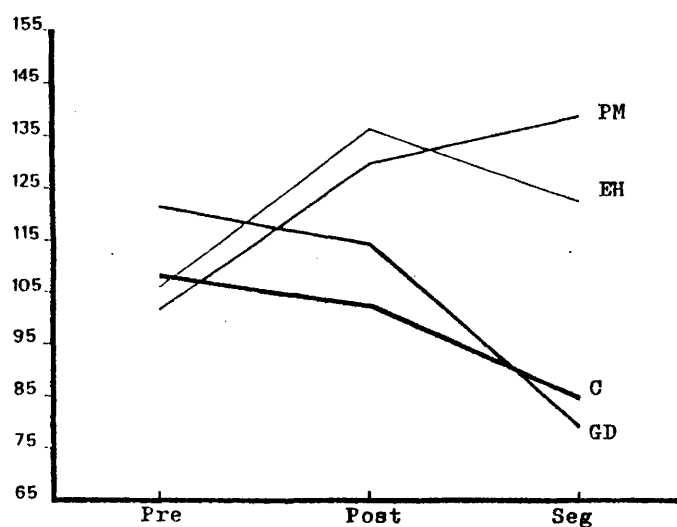


Gráfico 2.4/17: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la duración de la charla.

El análisis estadístico llevado a cabo a través del ANOVA no-paramétrico (Tabla 38) muestra que no existen diferencias significativas entre los grupos en las distintas situaciones: Post ($p. = .2453$) y Seguimiento ($p. = .1127$). No se puede afirmar, por tanto, que los entrenamientos que incluyen métodos activos, EH y PM, resulten considerablemente superiores a los restantes grupos respecto a esta variable.

En resumen, estos dos aspectos relativos a la charla, conductas y duración, muestran la superioridad de los procedimientos EH y PM, aunque la eficacia de los mismos sólo resulta clara e incuestionable al tomar en consideración la primera variable (conductas relacionadas con la charla).

2.4.2.7. Impresiones generales

Las conductas fueron también evaluadas, a nivel de impresiones generales, por jueces-observadores.

El primer aspecto evaluado fué el uso apropiado por parte de los sujetos de los recursos no-verbales. Los resultados de esta evaluación se muestran en la Tabla 48 y en el Gráfico 2.4/18.

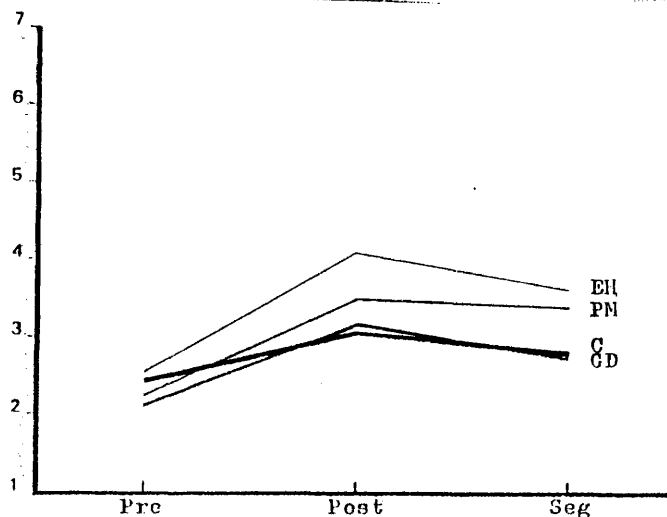


Gráfico 2.4/18: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la impresión general sobre los aspectos no-verbales.

Puntuaciones Medias y D T de las medidas sobre impresiones generales de los distintos aspectos de la conducta.

Entrenam.	No verbales			Verbales			Contenido			Ansiedad			Global		
	N	Media	D T	N	Media	D T	N	Media	D T	N	Media	D T	N	Media	D T
Entrenam. PRE	12	2.52	0.63	12	2.91	0.59	12	2.99	0.92	12	5.86	0.60	12	3.24	1.50
POST	11	4.09	1.31	12	4.47	0.99	12	4.41	1.01	11	4.54	0.87	12	5.49	1.61
en Habla SEG	6	3.66	0.50	6	3.88	0.15	6	3.83	0.39	6	4.88	0.24	6	5.05	0.89
Procedim. PRE	12	2.24	0.80	12	2.81	0.59	12	2.44	0.88	12	6.13	0.41	12	3.27	0.86
POST	11	3.48	0.67	11	3.69	0.75	11	3.96	0.52	11	5.18	0.74	11	4.57	1.15
Mixto SEG	6	3.38	0.65	6	3.88	0.73	6	3.49	0.53	6	5.49	0.59	6	4.22	1.36
Grupo de PRE	6	2.11	0.83	6	2.88	0.99	6	2.66	1.12	6	5.88	0.68	6	3.66	0.90
Discusión POST	6	3.16	0.63	6	3.55	0.53	6	3.38	0.40	6	5.55	0.41	6	4.05	0.59
SEG	6	2.72	0.67	6	3.44	0.41	6	2.99	0.60	6	5.38	0.44	6	3.05	0.84
Control PRE	12	2.41	0.72	12	2.99	0.59	12	2.55	0.92	12	5.66	0.54	12	3.69	1.19
POST	11	3.09	0.57	11	3.66	0.28	11	3.24	0.45	11	5.48	0.53	11	3.45	0.99
SEG	6	2.77	0.78	6	3.49	0.41	6	3.11	0.45	6	5.22	0.59	6	2.49	0.95

En este puede verse cómo todos los grupos incrementan el uso de dichos recursos en la situación Post, y todos ellos también, muestran una ligera disminución en el Seguimiento. De entre estos grupos, el EH es el que alcanza una cota superior, mientras que el grupo C muestra una tendencia bastante uniforme a lo largo de los tres momentos.

El análisis estadístico, realizado a través del ANOVA no-paramétrico, no arroja diferencias significativas entre los grupos, tanto en la situación Post ($p. = .2142$) como en el Seguimiento ($p. = .1375$), tal como se puede apreciar en la Tabla 49.

T A B L A 49

ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis aplicado a las impresiones generales.

VARIABLE	g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	Nivel de signific.
Post			
no-verbal	3	4.47867	0.2142
verbal	3	6.40558	0.0935
contenido	3	12.65883	0.0054
Seg			
no-verbal	3	5.51950	0.1375
verbal	3	4.19518	0.2411
contenido	3	7.14486	0.0674

A la vista de estos resultados puede decirse que todos los grupos muestran un ritmo similar de variación a

lo largo de los tres momentos, y que las diferencias entre grupos no son suficientemente elevadas como para probar la superioridad de un procedimiento sobre otro. En general las manifestaciones no-verbales de los sujetos, no puede decirse que resulten sensiblemente mejoradas por el uso de uno u otro procedimiento.

El segundo aspecto evaluado por los jueces observadores fué el relativo al uso de los recursos verbales. En la Tabla 48 y en el Gráfico 2.4/19 puede observarse cómo

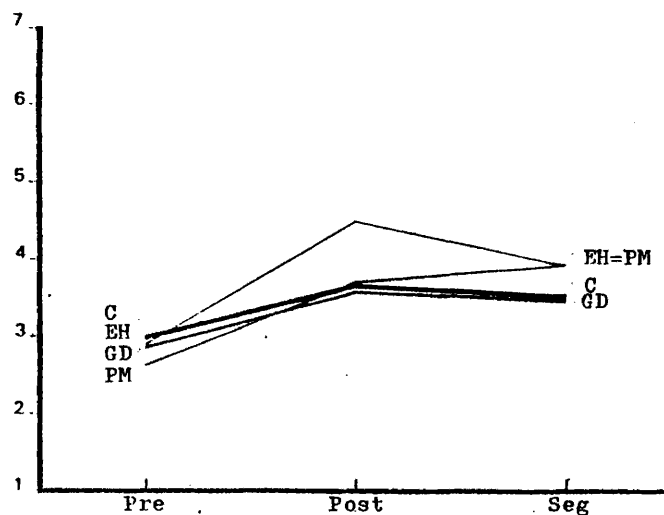


Gráfico 2.4/19: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la impresión general sobre los aspectos verbales.

no todos los grupos incrementan este aspecto en la situación Post, y de entre ellos principalmente el EH. En el Seguimien

to todos los grupos a excepción del PM muestran un descenso, que en el caso del EH resulta más acusado.

El análisis estadístico realizado, ANOVA no-paramétrico (Tabla 49), muestra valores de T no significativos tanto en la situación Post ($p. = 0.935$) como en el Seguimiento ($p. = 0.2411$).

El análisis de estos resultados muestra que todos los sujetos al repetir la prueba, parecen hacer un mejor uso de los recursos verbales, pero ninguno de los grupos destaca considerablemente respecto a los demás. Estos resultados concuerdan notablemente con los obtenidos al analizar el aspecto anterior.

El tercer aspecto evaluado a nivel de impresión general por el equipo de jueces-observadores, fue el contenido de la charla. En este aspecto se aprecian, tal como se recoge en la Tabla 48 y se refleja en el Gráfico 2.4/20, variaciones más acusadas entre los grupos, pese a que todos ellos muestran un sentido similar en sus variaciones (ascendente en el Post y descendente en el Seguimiento). Los grupos que experimentan una variación más acusada en ambos momentos, son el EH y el PM.

El análisis estadístico realizado, prueba de Kruskal-Wallis, (Tabla 49), muestra diferencias significativas ($p. = .0054$) entre los grupos en el momento Post y un valor de T ($p. = .0674$), que se acerca al nivel de significación establecido en el Seguimiento.

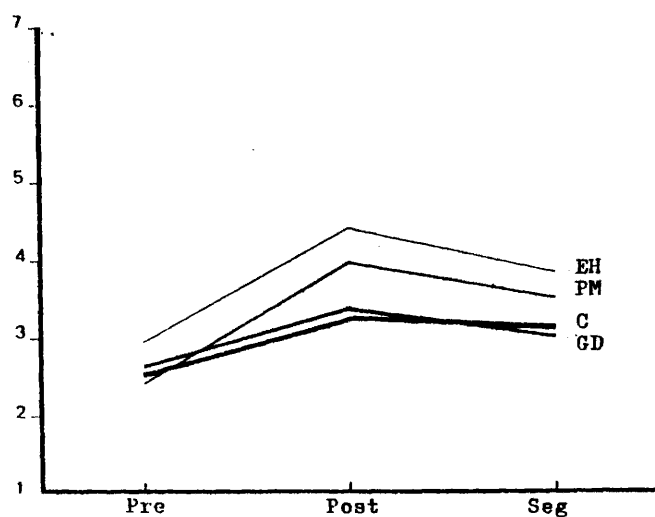


Gráfico 2.4/20: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la impresión general sobre el contenido.

Respecto a la situación Post, la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 50), muestra diferencias significativas

T A B L A 50

Aplicación de la prueba U de Mann-Whitney a la impresión general sobre el Contenido.

	Post		
	PM	GD	C
EH	0.46	1.96	2.67 **
PM		2.01	2.62 **
GD			0.55

** p. < .01

($p. < .01$) entre los procedimientos. EH y PM en relación al grupo control (C).

El análisis efectuado a través de la prueba de Friedman (Tabla 51) muestra que las variaciones experimen-

T A B L A 51

ANOVA por rangos de Friedman,
aplicado a la impresión gene-
ral sobre el contenido

entrena- mientos	N	χ^2	α
EH	6	8.08	0.029 ⁽¹⁾
DM	6	7.58	0.029 ⁽¹⁾
GD	6	1.08	0.740 ⁽¹⁾
C	6	8.08	0.029 ⁽¹⁾

(1) α asociada al valor estadís-
tico más cercano.

tadas por los grupos EH, PM y C a lo largo de las tres si-
tuaciones, resultan significativas al mismo nivel ($p. = .029$)
para los tres grupos.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon se encuentran
diferencias significativas en los grupos EH, PM y C entre
las situaciones Pre-Post y Pre-Seguimiento, y en el grupo
PM entre Post-Seguimiento, tal como se puede leer en la Ta-
bla 52.

T A B L A 52

Aplicación de la prueba de los rangos señalados de pares igualados de Wilcoxon, a la impresión general sobre el contenido de la charla.

com- paración situaciones	entrena- mien- tos	EH		PM		C	
		N	T	N	T	N	T
Pre - Post		12	6 ***	11	0 ***	11	11 ++
		6	0 ++	6	0 ++	6	0 ++
Pre - Seg.		6	0 ++	6	1 *	6	0 ++
Post - Seg.		6	3.5	6	0 ++	6	4

* * * p. < .005

++ p. < .025

* p. < .05

Estos resultados muestran por una parte, que los tres grupos han mejorado sustancialmente este aspecto en relación a la situación Pre, al efectuar sucesivas repeticiones de la misma prueba. Por otra parte y en el caso del grupo PM, ponen de manifiesto que la adquisición lograda en el momento inmediato a la finalización de los entrenamientos, no se mantiene completamente meses después, aunque de cualquier forma la puntuación adquirida en el Seguimiento sigue siendo significativamente superior (p. < .05) a la obtenida en el momento inicial (Pre).

Al considerar estos últimos resultados por separado y teniendo principalmente presente al grupo C, se puede concluir que la mera repetición de la prueba lleva a los propios sujetos a que estructuren mejor la charla y la centren sobre contenidos más apropiados.

Esta observación, no obstante, debe ser matizada, ya que la repetición de la prueba no se traduce en los mismos resultados positivos en el grupo GD en ninguna de las situaciones. Por este motivo cabe pensar que la forma de discusión de este grupo, o alguna de las técnicas específicas empleadas en él, tienen efectos contraproducentes que impiden la mejora espontánea de este aspecto.

No obstante, ha de tenerse en cuenta que, si bien es cierto que el grupo C al repetir la prueba consigue dar una mejor impresión a los jueces respecto al contenido de la charla, los grupos que aparte de repetir la prueba reciben entrenamientos concretos, EH y PM, consiguen dar una impresión significativamente más favorable, según se desprende de los resultados anteriores.

En resumen y de una forma general cabe decir respecto a esta variable, que todos los grupos, menos el GD, consiguen mejorar este aspecto, y de entre ellos el EH y el PM resultan considerablemente más eficaces al repetir la prueba por segunda vez.

El cuarto aspecto evaluado por los jueces-observadores fué la impresión general sobre las manifestaciones externas de ansiedad.

En la Tabla 48 y en el Gráfico 2.4/21 elaborados con la información de todos los sujetos en las distintas situaciones Pre (N = 42) Post (N = 39) y Seguimiento (N = 24), se puede ver la disminución de todos los grupos en la situación Post y principalmente de los procedimientos EH y PM. En

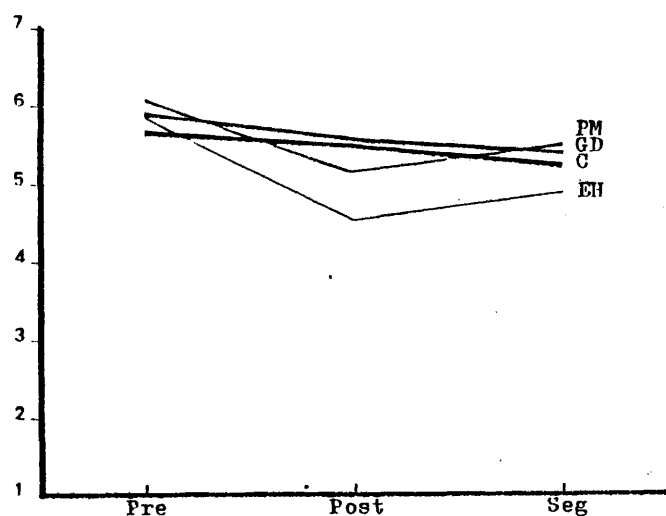


Gráfico 2.4/21: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la impresión general sobre las manifestaciones externas de ansiedad.

el Seguimiento estos dos grupos acusan un incremento, mientras que en los grupos restantes se conserva la misma tendencia descendente, aunque apenas perceptible.

El análisis estadístico se llevó a cabo aplicando un ANOVA paramétrico 4×3 , únicamente a las puntuaciones de aquellos sujetos ($N = 23$) que habían realizado las pruebas en las tres situaciones (Tabla 53).

Los resultados de este ANOVA muestran que únicamente el valor de F correspondiente al factor de medidas repetidas resulta significativo ($p. = 0$), aunque la F de la interacción se aproxima al nivel de significación establecido ($p. = .092$).

T A B L A 53

ANOVA paramétrico de doble criterio de clasificación (4 x 3)
aplicado a las impresiones generales.

VARIABLES	Fuente de Variación	g.l.	Medias Cuadráticas	F	Nivel de significac.
ansiedad	Entrenamientos	3	9.55557	1.68959	.201
	error	19	5.65556		
	Momentos (Pre/Post)	2	83.93055	11.75681	.000
	Interacción (Entr. x sit.)	6	14.09722	1.97471	.092
	error	38	7.13889		
global	Entrenamientos	3	45.79164	2.55700	.084
	error	20	17.90833		
	Momentos (Pre/Post)	2	53.37499	8.23265	.001
	Interacción (Entr. x sit.)	6	32.87499	5.07069	.001
	error	40	6.48333		

Al aplicar la prueba T para comparar medidas de muestras dependientes al primer factor, encontramos diferencias significativas en la comparación global de las situaciones Pre-Post y Pre-Seguimiento (Tabla 54).

T A B L A 54

Prueba T aplicada al factor
medidas repetidas del ANOVA
4 x 3, en la impresión general
sobre manifestaciones
externas de ansiedad.

	Estadístico T	
	teórico	empírico
Pre - Post	2.50	3.80**
Pre - Seg.	2.50	6.46**
Post- Seg.	2.50	0.17

** p. < .01

Pese a que el efecto más acusado parece corresponder a los procedimientos EH y PM en el momento Post, y al primero en el Seguimiento, no podemos extraer ningún tipo de conclusión concreta respecto a los entrenamientos ni a la interacción entrenamientos-situaciones, dado que, como se ha dicho antes, el valor de sus respectivas F no resultan significativos.

Cabe únicamente decir, respecto a esta variable, que todos los grupos muestran una clara tendencia a reducir las manifestaciones externas de ansiedad entre el mo-

mento inicial y las restantes situaciones de prueba. Por otra parte y dado que esta disminución es una tendencia general que se aprecia en todos los grupos, no se puede afirmar que ciertos procedimientos produzcan un efecto significativamente diferente con respecto a los demás.

Finalmente otro equipo de jueces-observadores evaluó su impresión respecto a la actuación global de los sujetos.

Las puntuaciones medias de todas las charlas en los distintos momentos, Pre (N = 42), Post (N = 40) y Seguimiento (N = 24), quedan recogidos en la Tabla 48 y aparecen representados en el Gráfico 2.4/22.

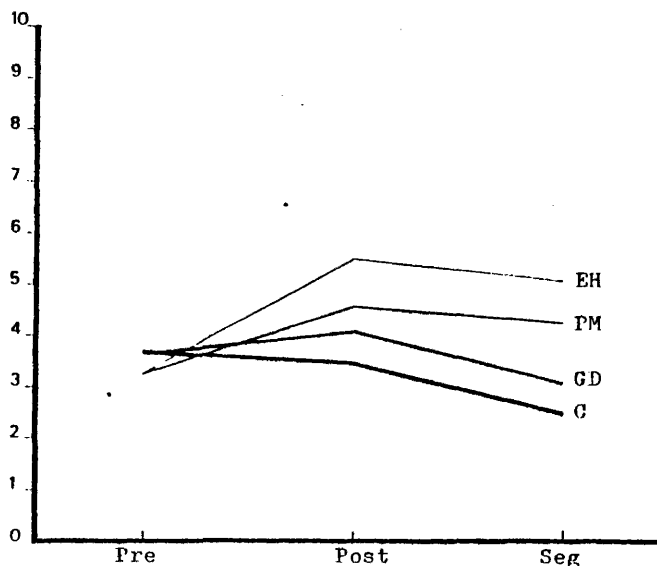


Gráfico 2.4/22: Representación gráfica de las puntuaciones medias de la impresión global sobre toda la actuación.

Tal como se puede apreciar en dicho gráfico, todos los grupos y especialmente el EH y PM son evaluados de forma más favorable en el momento Post respecto al Pre, a excepción del grupo Control. En el Seguimiento se aprecia una ligera disminución de las puntuaciones otorgadas a estos dos grupos, y un poco más acusada en los restantes grupos, GD y C.

El análisis estadístico de esta variable se llevó a cabo a través de un ANOVA paramétrico 4×3 , con $N = 24$, cuyos resultados aparecen reflejados en la Tabla 53. Dos de los valores de las tres F resultan significativos, los correspondientes al factor de medidas repetidas ($p. = .001$) y a la interacción ($p. = .001$). El valor correspondiente al factor entrenamientos se aproxima, no obstante, al nivel de significación establecido ($p. = .084$).

La prueba de T aplicado al factor de medidas repetidas revela diferencias significativas ($p. < .01$) entre las situaciones Pre y Post en favor de la segunda, y entre Post y Seguimiento, en favor de la primera (Tabla 55).

T A B L A 55

Prueba T aplicada al factor
medidas repetidas del ANOVA
 4×3 , en la impresión global
sobre la actuación.

	Estadístico T	
	teórico ⁽¹⁾	empírico
Pre - Post	-2.50	-3.05**
Pre - Seg.	-2.50	-1.30
Post - Seg.	2.50	3.57**

** $p. < .01$

Se puede afirmar, por tanto, que el paso del tiempo y las repeticiones sucesivas de la prueba, producen efectos diferentes que se reflejan en un incremento en la situación Post y en un descenso, en relación al valor alcanzado en dicha situación Post, en el Seguimiento.

Al aplicar, por otra parte, la prueba T a la interacción (entrenamientos x situaciones), se comprueba que existen diferencias significativas ($p < .01$) entre los procedimientos EH y PM respecto al C, únicamente en el Seguimiento (Tabla 56).

T A B L A 56

Prueba de T aplicada a la Interacción (Entrenamientos x Situaciones) del ANOVA 4 x 3, en la variable impresión global.

	Post			Seguimiento		
	PM	GD	C	PM	GD	C
EH	0.72	1.52	1.74	1.05	3.31	3.81 **
PM		1.29	1.29		2.75	3.50 **
GD			0.93			1.24

** $p < .01$

Teniendo presente todos estos resultados, se puede decir de forma general, que las actuaciones de los sujetos entrenados con los procedimientos EH y PM causan considerablemente mejor impresión al equipo de jueces observa

dores que la de los sujetos de otros grupos, principalmente en la situación de Seguimiento, en la cual las actuaciones de los sujetos de los grupos GD y C, son evaluadas menos favorablemente que en las dos situaciones anteriores.

2.4.2.8. Evaluación de los métodos de entrenamiento.

Para conocer las expectativas de los sujetos respecto a los procedimientos de entrenamiento, se emplearon dos escalas complementarias, una para evaluar el Éxito pronosticado y otra el Interés manifestado.

Tal como ya se expuso en otro momento (análisis de datos previos), estas escalas se aplicaron al inicio de la primera sesión y al final de la misma, con el objeto de conocer si las expectativas de los sujetos asignados a los distintos grupos diferían entre sí al empezar los entrenamientos, e incluso, una vez que se había hecho la presentación de cada uno de los procedimientos. Los resultados obtenidos mostraron que no había diferencias significativas entre los tres grupos en ninguna de las dos aplicaciones de las escalas, por lo que se concluyó que las expectativas de todos los sujetos estaban a un nivel equiparable en el momento del inicio de los entrenamientos.

A parte de la utilización en esta situación, estas escalas fueron aplicadas finalmente al realizar las pruebas de Seguimiento, con la misma finalidad de conocer si las expectativas de los sujetos y la valoración de los mismos, había variado, una vez que los sujetos habían sido entrenados y había transcurrido un periodo de tiempo.

En la Tabla 57 y en el Gráfico 2.4/23, que únicamente reproduce un sector de la escala cuyos valores extremos oscilan entre 0 y 100, aparecen reflejadas las puntuaciones sobre el Exito pronosticado. Las puntuaciones en el

T A B L A 57

Puntuaciones Medias y D T en el EXITO pronosticado a los procedimientos y en el INTERES mostrado por los mismos en tres momentos (antes de empezar la 1ª sesión; al finalizar la misma; y en el seguimiento).

Entrenamientos		EXITO			INTERES	
		N	Media	D T	Media	D T
Entrenamiento en habilidades	Inicio	6	55.00	18.92	5.833	0.687
	Final	6	64.10	14.26	6.166	0.372
	Seg.	6	74.16	12.38	6.000	1.154
Procedimiento Mixto	Inicio	6	60.00	10.00	6.333	0.471
	Final	6	61.66	11.05	6.500	0.500
	Seg.	6	50.83	18.80	4.666	1.490
Grupo de discusión	Inicio	6	53.33	19.72	5.666	0.942
	Final	6	55.83	25.88	5.833	1.067
	Seg.	6	40.00	23.62	4.000	2.160

Seguimiento muestran una diferencia considerable a favor del procedimiento EH respecto a los otros dos.

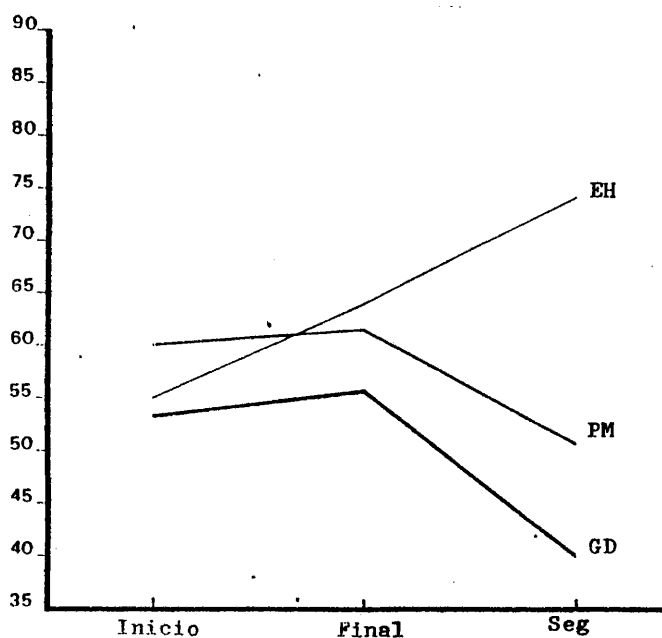


Gráfico 2.4/23: Representación gráfica de las puntuaciones medidas del Exito pronosticado a los entrenamientos.

El análisis estadístico, prueba de Kruskal-Wallis, (Tabla 58), muestra que existe diferencia significativa

T A B L A 58

ANOVA de una clasificación por rangos aplicado, en la situación Seguimiento, a las medidas Exito e Interés.

VARIABLE	g.l.	prueba de KRUSKAL-WALLIS	nivel de signific.
Exito	2	6.78515	0.0336
Interés	2	3.27829	0.1941

($p. = .0336$) entre los distintos grupos. No obstante al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, Tabla 59, no se encuentran diferencias significativas en la comparación de los distintos grupos entre sí, aunque la diferencia entre EH y GD ($p. = .0102$) prácticamente alcanza el nivel de significación establecido y la diferencia entre EH y PM se aproxima aunque en menor grado ($p. = .0228$).

T A B L A 59

Prueba U de Mann-Whitney aplicada a la medida de Exito.

	Seg.	
	PM	GD
EH	2.00 ⁽²⁾	2.32 ⁽¹⁾
PM		0.64

(1) $p. < .0102$
 (2) $p. < .0228$

Por otra parte, la aplicación de la prueba de Friedman, cuyos resultados ya se comentaron en el análisis de datos previos, muestra una escasa variación de todos los grupos, EH ($p. = .740$), GD ($p. = .570$) y especialmente PM ($p. = .956$) a lo largo de las situaciones (Tabla 60).

Este resultado nos da idea de que las expectativas de los sujetos, respecto al Exito pronosticado, sufren cierta variación favorable en el grupo EH, pero no suficientemente acusada como para que se ponga de manifies

T A B L A 60

ANOVA por rangos de Friedman,
aplicado a la medida: Exito
pronosticado.

Entrena mientos	N	χ^2	α
EH	6	1.083	0.740
PM	6	0.333	0.956
GD	6	1.750	0.570

(¹) α asociada al valor estadís-
tico más cercano.

to al comparar este grupo con los restantes a un nivel de significación inferior.

Las puntuaciones relativas al Interés manifesta-
do por los procedimientos, muestran, igualmente, cierta di-
ferencia a favor del procedimiento EH respecto a los otros
dos grupos. Los sujetos de este grupo, tal como se puede
apreciar en la Tabla 57 y en el Gráfico 2.4/24, otorgan una
puntuación prácticamente idéntica a este procedimiento, EH,
a lo largo de las distintas situaciones, mientras que los
restantes otorgan puntuaciones más bajas en la última si-
tuación (Seguimiento).

La prueba ANOVA no paramétrica (Tabla 58), arro-
ja un valor de T que no resulta significativo ($p. = .1941$)
al nivel de significación establecido, por lo que se pue-
de afirmar que los sujetos entrenados con distintos proce-
dimientos no variaron sustancialmente sus expectativas de

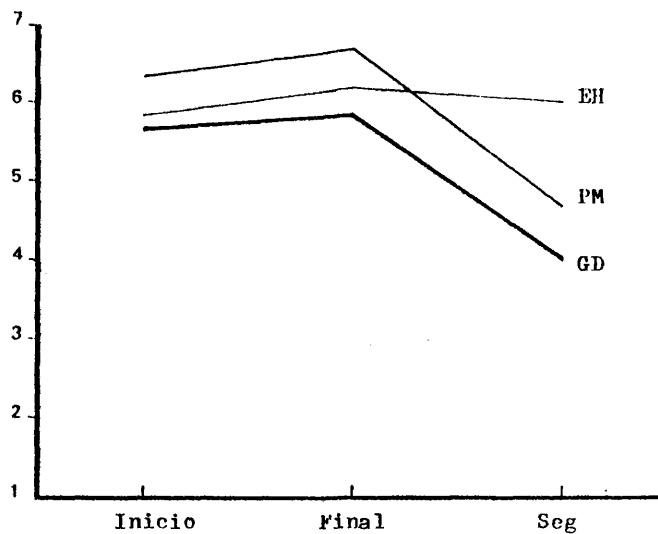


Gráfico 2.4/24: Representación gráfica de las puntuaciones medidas del Interés manifestado por los entrenamientos.

interés por los mismos dos meses después de haber sido en trenados con ellos.

De una forma general, puede decirse que las expectativas de los sujetos respecto a los tres procedimientos resultaron equiparables, no obstante hay ciertos indi cios para suponer que las expectativas, principalmente de é xito y relativas al EH, resultan superiores a las manifes tadas en relación a los otros grupos. En cualquier caso ésta superioridad no es suficientemente acusada como para que se manifieste de forma significativa al emplear un ni vel de significación inferior.

2.5. COMPROBACION DE LAS HIPOTE-
SIS

Una vez expuestos y comentados los resultados obtenidos, pasamos a comprobar si estos confirman o refutan las hipótesis planteadas.

Respecto a las variables de ansiedad, relacionadas con la experiencia de hablar en público (PRCS) y otras situaciones sociales hipotéticas (FNE y SAD), los resultados obtenidos muestran que los distintos procedimientos apenas influyen en las mismas. Aunque en todas ellas el grupo Control muestra un incremento de ansiedad en las situaciones Post o Seguimiento respecto al momento Pre, y los otros grupos muestran una reducción (a excepción del EH y GD en la medida PRCS), estas variaciones son apenas perceptibles por lo que en ningún caso se puede afirmar que los efectos producidos en alguno de los grupos resulten significativamente diferentes a los demás.

Las hipótesis: 1.5, formulada respecto al procedimiento EH; 2.3 respecto al PM; y 3.5 al GD, no se confirman, por lo que concluimos que, ninguno de los procedimientos de entrenamiento utilizados, consigue reducir de forma significativa la ansiedad relacionada con situaciones del pasado e hipotéticas, medidas por los autoinformes PRCS; FNE y SAD.

En relación a las medidas de ansiedad situacional, los resultados obtenidos confirman, por una parte, que la repetición de la prueba lleva a una considerable reducción del nivel general de ansiedad y de ciertas manifestaciones o aspectos relacionados con la misma, y por otra parte, que los grupos que han sido entrenados con métodos activos, EH y PM, reducen de forma más acusada dicho

nivel de ansiedad y las manifestaciones de la misma.

El inventario S-R aplicado antes de efectuar la charla, únicamente pone de manifiesto que todos los sujetos, independientemente de los grupos, experimentan la sensación de reducir las respuestas autonómicas y manifestaciones externas de ansiedad. De cualquier forma los sujetos entrenados con los procedimientos PM y EH acusan más esta reducción, aunque no de forma significativa respecto al grupo Control.

La escala NGA, aplicada en el mismo momento de finalizar la prueba, pone igualmente de manifiesto que todos los grupos reducen el nivel de ansiedad en la situación Post, y que sólo dos de ellos, PM y EH, consiguen unas reducciones significativamente más acusadas que la experimentada por el grupo Control. Estos dos grupos, por otra parte, son los únicos que siguen reduciendo el nivel de ansiedad en la situación posterior, Seguimiento, aunque en esta ocasión no se encuentran diferencias significativas respecto a otros grupos. De todas formas, aunque parece clara la eficacia de estos dos procedimientos, sólo se confirma la del grupo PM al considerar las medidas repetidas del mismo grupo a lo largo de las tres situaciones.

La escala AD, aplicada momentos después de finalizar la prueba, pone de manifiesto que los tres grupos objeto de intervención, experimentan una reducción de la ansiedad (evaluada en esta ocasión a través de apreciaciones cognitivas) frente al grupo Control que incrementa ligeramente sus puntuaciones. De cualquier forma sólo la reducción

experimentada por el grupo EH resulta significativamente más acusada, al comparar las puntuaciones con el grupo Control. Por otra parte y respecto a esta variable, se confirma la eficacia de los dos procedimientos que emplean métodos activos, EH y PM, al contrastar las puntuaciones obtenidas por cada uno en las dos situaciones de prueba, Pre-Post.

De una forma general, consideramos que estos resultados confirman las hipótesis formuladas respecto al procedimiento EH, hipótesis 1.4, y especialmente al PM, hipótesis 2.2., y no prestan suficiente apoyo a la hipótesis 3.4, planteada respecto al GD. En relación a estas variables los resultados ratifican la eficacia del PM en reducir la ansiedad situacional experimentada en el momento de la charla (NGA) y en momentos posteriores (AD), y muestran por otra parte, cierta tendencia favorable respecto a la reducción de ansiedad experimentada antes de la charla (S-R). Respecto al grupo EH los resultados confirman la eficacia de este procedimiento, principalmente en la reducción de la ansiedad experimentada después de la prueba, y prestan cierto apoyo a su eficacia al considerar las otras dos medidas.

En relación a las medidas de Auto-estima (S-e) y Control-Interno (I-E) no se acusan variaciones que puedan ser atribuidas diferencialmente bien a la repetición de la prueba y al paso del tiempo, bien al efecto específico de algún procedimiento, o a la combinación de ambos factores.

No se confirma, por tanto, ninguna de las hipótesis formuladas, relativas a estas variables, hipótesis: 1.6 planteada en relación al EH, 2.7 al PM, y 3.6 al GD.

Hemos de concluir, por tanto, que ninguno de los procedimientos empleados afecta de forma significativa la evaluación del self (auto-estima y control interno). Nuevamente volvemos a concluir, tal como lo habíamos hecho en relación a los primeros cuestionarios de ansiedad, que los distintos procedimientos resultan ineficaces con respecto a aquellas variables evaluadas por autoinformes referidos a situaciones sociales hipotéticas y del pasado.

En relación a las Auto-evaluaciones, se pone de manifiesto de una forma general, que los sujetos que han recibido entrenamiento con métodos activos, EH y PM, tienen una mejor impresión respecto a su propia actuación. No obstante el análisis estadístico realizado, únicamente permite concluir la mejor impresión general de los sujetos en trenados con el procedimiento PM, respecto a su charla, A-c, y a las filmaciones de las dos últimas actuaciones (Post y Seguimiento), A-c f.

Se confirma por tanto la hipótesis 2.6, enunciada respecto al procedimiento PM, y se refutan las hipótesis 1.3 planteada respecto al EH, y 3.3, al GD.

Referente a la variable Autoverbalizaciones, AV, se prueba la superioridad y mayor eficacia del procedimiento PM en reestructurar las autoverbalizaciones negativas, sustituyéndolas por otras positivas y operativas. No obstante el otro procedimiento, en el que se emplean métodos activos, EH, consigue mostrar ciertos efectos positivos, resultando significativamente superior al grupo Control en la situación inmediata a la finalización de los entrenamientos.

Se confirma por tanto la única hipótesis formulada en relación a esta variable (hipótesis 2.1. planteada respecto al grupo PM). Los resultados, por otra parte, dejan entrever un efecto positivo del procedimiento EH en la situación Post, que no había sido previsto.

Pasamos a continuación a comprobar las hipótesis formuladas respecto a los elementos y aspectos conductuales (no-verbales, verbales y relativos a la charla), evaluados objetivamente.

Respecto al elemento no-verbal contacto ocular: y considerando el momento inmediato a la finalización de los entrenamientos (Post), resulta incuestionable la superioridad y eficacia de los procedimientos que han utilizado métodos activos de ensayo, EH y PM, y principalmente del primero. En el Seguimiento únicamente el EH ratifica su superioridad y eficacia. El grupo Control, por otra parte, muestra una considerable reducción de contacto ocular entre la primera situación de prueba y las dos últimas.

Respecto al otro elemento no-verbal considerado y entrenado, gestos, se entrevee el efecto diferencial de los métodos activos, EH y PM, aunque no se puede confirmar adecuadamente su superioridad y eficacia.

En relación al aspecto verbal, duración de silencios, resulta patente cómo todos los grupos, por el mero efecto de la práctica, adquieren mayor agilidad en sus charlas, reduciendo considerablemente los silencios. No obstante, únicamente aquellos grupos entrenados de forma activa,

EH y PM, continúan reduciendo los silencios en la situación posterior (Seguimiento), llegando a acusar en esta situación diferencias significativas respecto al grupo Control.

Respecto al otro elemento verbal, deficiencias lingüísticas, cabe manifestar que ningún procedimiento influye, de forma clara y diferencial, en la supresión o reducción de las mismas. No obstante, hay claros indicios para pensar que el EH resulta más eficaz que los demás.

Al considerar el aspecto relacionado con la charla: conductas exhibidas al inicio o final de la misma, nos encontramos que todos los grupos objeto de intervención exhiben mayor número de conductas que el grupo Control, y, por otra parte, los dos procedimientos que emplean métodos activos, EH y PM, resultan a su vez superiores al GD. Pese a que en el Seguimiento se reduce de una forma general el número de conductas exhibidas, estos dos procedimientos siguen acusando prácticamente la misma superioridad respecto a los otros grupos. La eficacia de los procedimientos EH y PM resulta incuestionable dado que el número de conductas exhibidas por los sujetos entrenados con ambos métodos, tanto en el momento Post como en el Seguimiento, resulta significativamente superior al registrado en la situación inicial.

Respecto al otro aspecto relacionado con la charla, duración de la misma, se apunta una mayor influencia de estos mismos procedimientos EH y PM en aumentar el tiempo total de duración de la charla. No obstante los efectos no son tan acusados como para demostrar la superioridad y

eficacia de ambos procedimientos.

Con respecto a las hipótesis planteadas en relación a los elementos y aspectos conductuales, podemos manifestar lo siguiente: La hipótesis 1.1, planteada respecto al EH, se ratifica de una forma general al considerar todos los elementos entrenados, y especialmente: el elemento no-verbal; contacto ocular, el verbal; reducción de silencios, y el aspecto de la charla; conductas exhibidas. Los restantes aspectos, especialmente la reducción de deficiencias lingüísticas, dejan entrever, aunque no confirman adecuadamente, la superioridad y eficacia de este procedimiento.

La hipótesis 2.4, planteada en relación al PM, se ratifica igualmente de una forma general al considerar todos los elementos entrenados y especialmente el contacto ocular, la reducción de silencios y las conductas exhibidas. En los restantes elementos, el PM muestra un efecto ligeramente favorable.

Los resultados obtenidos por este grupo no son, por otra parte, tan favorables como en el grupo anterior. EH, ya que no alcanzan puntuaciones tan elevadas y porque algunos de los efectos conseguidos por este grupo, PM, no se mantienen en periodos posteriores.

La hipótesis 3.1, planteada respecto al GD, únicamente recibe apoyo al considerar las conductas exhibidas durante la charla. En cualquier caso se cuestiona la eficacia de este procedimiento ya que este efecto positivo únicamente se produce en el momento inmediato a la finaliza-

ción de los entrenamientos (Post), y ya que no se consigue verificar una variación significativa de este grupo entre los momentos Pre y cualquiera de los restantes.

Respecto a la hipótesis 3.1.a, formulada de una forma más específica en relación a este mismo procedimiento, hemos de manifestar que no se confirma, ya que en ambos aspectos verbales, no se acusa la superioridad ni la eficacia de este procedimiento.

Concluimos por tanto manifestando la superioridad de los procedimientos que emplean métodos activos PM y EH, y principalmente de aquel que se centra exclusivamente en el ensayo conductual, EH, el cual provoca efectos más perdurables.

En relación a las impresiones generales de los jueces-observadores respecto a las conductas y la actuación en general de los sujetos, se pone de manifiesto la superioridad de los procedimientos EH y PM en relación a los otros grupos, y fundamentalmente al grupo Control. No obstante, en algunos de los aspectos considerados (no-verbal, verbal y manifestaciones externas de ansiedad) la eficacia de aquellos procedimientos resulta poco acusada, de forma que no se consigue apreciar diferencias significativas entre los grupos.

Respecto a la impresión general sobre el contenido de la charla, los resultados nos permiten afirmar que la misma repetición de la prueba en sucesivas ocasiones, produce una impresión más favorable, tal como se manifiesta

en el grupo Control. No obstante, los sujetos entrenados con los procedimientos EH y PM son evaluados en la situación Post de forma considerablemente más positiva que el grupo Control.

En relación a la impresión general sobre las manifestaciones externas de ansiedad, únicamente se comprueba que todos los sujetos al efectuar pruebas sucesivas parecen mostrarse menos ansiosos, sin que se pueda hablar, por otra parte, de que algún procedimiento en concreto resulta significativamente mejor que los demás.

Respecto a la impresión global sobre toda la actuación en la charla, se comprueba que los jueces-observadores evalúan considerablemente mejor las actuaciones correspondientes a la situación Post que las realizadas en las otras situaciones, Pre y Seguimiento. Por otra parte, se confirma que las actuaciones de los sujetos entrenados con los procedimientos EH y PM, resultan mejores que las del grupo de Control en las dos últimas situaciones Post y Seguimiento. No obstante, sólo en esta última situación, las evaluaciones de los sujetos entrenados con los procedimientos EH y PM son significativamente superiores a las del Control, debido a que las evaluaciones de este último grupo resultan inferiores a las obtenidas en cualquiera de las situaciones anteriores.

Todos estos resultados creemos que prestan diferente apoyo a aquellas hipótesis formuladas respecto a estas variables. Los resultados obtenidos al analizar la impresión general sobre el contenido y la impresión global de toda la actuación, confirman aquellas hipótesis planteadas

respecto al procedimiento EH (hipótesis 1.2) y el PM (hipótesis 2.5) y refutan la formulada respecto al GD (hipótesis 3.2). Aunque los resultados obtenidos respecto a las restantes impresiones generales no se pueden considerar igualmente concluyentes, creemos de todas formas que prestan cierto apoyo a las dos primeras hipótesis.

Por otra parte las dos hipótesis específicas, formuladas con respecto al procedimiento PM (hipótesis 2.5.a) y respecto al GD (hipótesis 3.2. a), no reciben apoyo adecuado, e inclusive en el caso de esta última los resultados contradicen lo planteado en dicha hipótesis. En la primera de ellas, los resultados relativos a la impresión general sobre la reducción de manifestaciones externas de ansiedad, no permiten concluir la eficacia de ninguno de los procedimientos, y por tanto tampoco del PM. Los sujetos entrenados con este último procedimiento son evaluados inclusive con puntuaciones ligeramente superiores (lo que denota mayor ansiedad) que los entrenados con el EH.

Respecto a la segunda hipótesis específica, planteada en relación al GD (3.2.a), los resultados obtenidos, tanto en relación al aspecto verbal como al contenido de la charla, no confirman la anterior hipótesis, e incluso los resultados referentes a este último aspecto, cuestionan el valor del GD, dado que todos los demás grupos, incluyendo el de Control, mejoran el contenido de la charla en las situaciones Post y Seguimiento respecto al momento inicial. Tal como hemos apuntado anteriormente, puede pen-

sarse que el tipo de diálogo y discusión suscitado en este grupo, GD, entorpece o dificulta de alguna forma, la labor de estructurar la charla, y centrarla sobre aspectos apropiados, como ocurre en el grupo C.

Por último, los resultados referidos a las expectativas de los sujetos respecto a los tres procedimientos, EH, PM, y GD, muestran que éstas no han sufrido cambios sustanciales en un plazo de tiempo de dos meses. No obstante hay ciertos indicios para suponer que los sujetos entrenados con el procedimiento EH tienen unas expectativas más favorables, especialmente respecto al éxito pronosticado, que los sujetos entrenados con los otros dos procedimientos.

Finalmente pasamos a considerar las hipótesis que hemos formulado, de una forma general, en relación a los tres procedimientos. La hipótesis 4.1. que indica la superioridad del procedimiento EH respecto a los demás, en relación a los elementos conductuales e impresiones generales de los jueces-observadores, consideramos que queda parcialmente confirmada. Los resultados obtenidos respecto a algunos elementos conductuales, ratifican esta hipótesis, al lograr este procedimiento, EH, resultados mejores que el procedimiento PM, (respecto al contacto ocular y las conductas en la charla), e incuestionablemente superiores al GD. De cualquier forma sólo se encuentran diferencias significativas entre el EH y el GD respecto al contacto ocular y las conductas durante la charla, y en ningún aspecto o elemento conductual entre EH y PM. Al considerar las impresiones generales sólo se logra comprobar la eficacia de este procedimiento, EH, respecto a la impresión

relativa al contenido de la charla en una situación (Post), y a la impresión global en otra situación (Seguimiento), pero, y en cualquier caso, estos resultados son similares a los obtenidos por el procedimiento PM.

La hipótesis 4.2, que indica la superioridad del procedimiento PM sobre los demás en todas las medidas de ansiedad, sólo se confirma parcialmente. Este procedimiento, al igual que los restantes, no produce ningún efecto diferencial en las medidas de ansiedad relacionadas con situaciones sociales hipotéticas (ansiedad social, preocupación por las críticas de los demás y ansiedad al hablar en público), y tampoco en la impresión general, evaluada por los jueces, sobre las manifestaciones externas de ansiedad.

Por otra parte, la reducción de la ansiedad situacional, y especialmente la ansiedad experimentada durante la charla (NGA) y momentos después de finalizar la misma (AD), confirman la eficacia del procedimiento PM. En cualquier caso en ambas medidas, y especialmente en la última, el procedimiento EH resulta igualmente eficaz, y, por otra parte, en ninguna de estas medidas puede decirse que el procedimiento PM resulte significativamente superior al EH, ni tampoco al GD.

La hipótesis 4.3, que indica la superioridad del GD respecto a los otros dos procedimientos en relación a los elementos verbales de la charla y las impresiones relativas al aspecto verbal y contenido, no se confirma en ninguna de estas variables. En los elementos verbales, reducción de silencios y corrección de deficiencias lingüísticas, y en la impresión general sobre el aspecto verbal, sólo los

procedimientos EH y PM obtienen resultados positivos, tal como ya se comentó. Respecto a la impresión sobre el contenido, nuevamente se manifiesta la superioridad de los anteriores procedimientos, a la vez que se demuestra que la mera repetición de la prueba en momentos sucesivos, con sigue mejorar esta impresión, tal como acontece en el grupo C. Dado que esta mejoría no se acusa en el GD, ha de pensarse, tal como antes expusimos al comentar la hipótesis específica 3.2.a, que las técnicas empleadas en este grupo pueden tener cierto efecto contraproducente.

La hipótesis global 5.1, que predice que los efectos diferenciales de los procedimientos se acusan significativamente en ambas situaciones Post y Seguimiento, y de forma más acusada en la primera, sólo recibe un parcial y limitado apoyo.

Esta hipótesis se confirma para el procedimiento EH respecto al elemento no-verbal contacto ocular, para el EH y PM en las conductas exhibidas durante la charla, y para el PM en la reestructuración de cogniciones.

En las restantes variables no se confirma esta hipótesis por diferentes motivos, bien por no poderse demostrar el efecto diferencial de ningún procedimiento respecto a los demás grupos en ninguna de las situaciones, tal como acontece en las impresiones generales sobre los aspectos no-verbal, verbal y manifestaciones externas de ansiedad, o bien por demostrarse la eficacia en una de las situaciones y no en la otra, como acontece al evaluar la impresión general sobre el contenido o la impresión global sobre toda la actuación.

270

2.6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que, a nuestro entender, se pueden extraer de los resultados obtenidos, son las siguientes:

2.6.1. respecto a las variables evaluadas:

2.6.1.1. Ansiedad relacionada con situaciones sociales hipotéticas y pasadas: Ningún procedimiento de entrenamiento resulta superior ni más eficaz que los demás, respecto a aquellas variables relacionadas con la ansiedad de hablar en público y con otras situaciones sociales hipotéticas y referidas al pasado (evaluadas por los cuestionarios PRCS, SAD y FNE).

2.6.1.2. Ansiedad situacional: Se observa en todos los grupos una tendencia general de reducción de ansiedad, al realizar pruebas consecutivas de hablar en público; no obstante esta reducción resulta más acusada al aplicar procedimientos que emplean métodos activos (EH) y especialmente técnicas para controlar la ansiedad (PM). La eficacia de estos dos procedimientos se prueba principalmente respecto a las variables: nivel general de ansiedad (NGA) y apreciación cognitiva de la ansiedad (AD), evaluadas en el momento de finalizar la prueba y momentos después, respectivamente.

2.6.1.3. Evaluación del Self: Ningún grupo acusa efectos diferenciales, ni resulta superior a los demás, en incrementar la auto-estima (S-e) y fortalecer el control interno (I-E).

2.6.1.4. Autoevaluaciones: Unicamente los sujetos entrenados con el procedimiento PM, tienen una impresión más favorable de sus actuaciones, tanto inmediatamente después de haber concluido sus charlas (A-c) como meses más tarde, al visionar las filmaciones de las mismas (A-c f).

2.6.1.5. Autoverbalizaciones: El procedimiento PM, a través de la técnica "reestructuración cognitiva", consigue modificar de forma positiva las autoverbalizaciones (Av) de los sujetos, manteniendo los efectos durante un tiempo considerable. El EH, de forma indirecta, produce un efecto similar, aunque mucho menos acusado y sostenido.

2.6.1.6. Elementos conductuales:

2.6.1.6.1. No-Verbales: Los procedimientos en los que se emplean métodos activos, y de ellos principalmente aquel que se centra en el ensayo conductual, tienen un claro efecto diferencial en el establecimiento de contacto ocular, incrementando considerablemente la frecuencia y duración del mismo. Por otra parte los sujetos que no reciben ningún tipo de entrenamiento (C) reducen, respecto al momento inicial y al efectuar pruebas sucesivas, la frecuencia de contacto ocular.

Las ligeras modificaciones registradas respecto a la exhibición de gestos, apuntan la

anterior tendencia, pero sin llegar a ratificar la eficacia o superioridad de ningún procedimiento.

- 2.6.1.6.2. Verbales: Todos los grupos muestran una tendencia general a reducir la duración de los silencios al repetir por segunda vez la misma prueba, pero sólo aquellos grupos entrenados con métodos activos, EH y PM, siguen reduciendo los mismos al realizar la prueba de Seguimiento, alcanzando en esta ocasión diferencias significativas respecto a los otros grupos.

Los cambios observados respecto a las deficiencias lingüísticas, resultan poco acusados, dejando entrever únicamente la eficacia del procedimiento EH.

- 2.6.1.6.3. Aspectos relacionados con la charla: Todos los procedimientos de entrenamiento consiguen que los sujetos adquieran y exhiban un conjunto específico de conductas, pero sólo los procedimientos que incluyen métodos activos, PM y especialmente EH, demuestran una incuestionable eficacia al conseguir efectos más acusados y sostenidos.

La ampliación de la duración de la charla resulta poco afectada, lo que no permite ratificar la superioridad y eficacia de aquellos procedimientos que tienen influencia positiva, EH y PM.

2.6.1.7. Impresiones generales:

2.6.1.7.1.: Utilización de recursos no-verbales y verbales:

El equipo de jueces-observadores evalúa de una forma más positiva las actuaciones de los sujetos entrenados con los procedimientos EH y PM, respecto al empleo de recursos no-verbales y verbales en la comunicación; no obstante estas evaluaciones no resultan significativamente superiores a las de los otros grupos, por lo que no se puede confirmar la eficacia de los procedimientos que tienen efectos más acusados en las conductas no-verbales.

2.6.1.7.2.: Contenido de la charla: Al repetir sucesivas veces la misma prueba, los sujetos consiguen estructurar mejor la charla centrándola sobre aspectos más apropiados, a excepción de aquellos sujetos que únicamente llevaron a cabo discusiones sobre los elementos conductuales y las estrategias para mejorar la actuación GD. Por otra parte, los procedimientos que incluyen métodos activos, EH y PM, consiguen dar una impresión considerablemente más favorable que el grupo que únicamente repite la prueba sin recibir entrenamiento, C.

2.6.1.7.3.: Manifestaciones externas de ansiedad: El equipo de observadores estima de una forma general, que los sujetos de todos los grupos al efectuar prue

bas sucesivas reducen de forma similar las manifestaciones externas de ansiedad, por lo que no puede ratificarse la eficacia de ningún procedimiento en particular.

2.6.1.7.4.: Impresión global sobre toda la actuación: De una

forma general, las actuaciones de todos los sujetos causan una mejor impresión global al equipo de observadores cuando repiten por segunda vez la prueba de hablar en público; no obstante, las actuaciones de los sujetos entrenados con métodos activos, EH y PM, son evaluadas más favorablemente que las de los otros grupos, obteniendo inclusive, en el Seguimiento, puntuaciones significativamente superiores al grupo Control.

2.6.2. Respecto a los programas de entrenamiento

2.6.2.1.: Entrenamiento en habilidades: El EH resulta un pro

cedimiento eficaz para la adquisición y mantenimiento de los elementos y aspectos conductuales, que son objeto de ensayo específico. Por otra parte, al adquirir estas conductas, las actuaciones de los sujetos entrenados con este procedimiento, son evaluadas, en conjunto, de forma más favorable por un equipo de observadores. Los sujetos de este grupo reducen considerablemente la ansiedad experimentada durante la prueba, y llegan a modificar positivamente, aunque de forma poco acusada y sostenida, su propio diálogo interno.

2.6.2.2. Procedimiento Mixto

El PM resulta un procedimiento considerablemente eficaz en la reducción de la ansiedad experimentada en la situación de hablar en público y en la adquisición de conductas apropiadas a dicha situación social, de tal forma que la actuación de los sujetos entrenados con este procedimiento es evaluada en general, de forma considerablemente positiva por el equipo de jueces-observadores. Los sujetos de este grupo tienen una idea más favorable de sus últimas actuaciones, y consiguen reestructurar adecuadamente sus autoverbalizaciones.

2.6.2.3.: Grupo de Discusión : El GD resulta un procedimiento considerablemente inefectivo en la adquisición y mantenimiento de las conductas que son objeto de discusión. Este procedimiento únicamente resulta superior al grupo Control, en la adquisición de ciertas conductas relativas a la charla, pero, este efecto es limitado y resulta cuestionable. En el resto de las variables este procedimiento obtiene resultados muy similares a los del Grupo Control.

2.6.3. Conclusiones generales

2.6.3.1.: Los dos procedimientos de entrenamiento que emplean métodos activos, EH y PM, resultan superiores al GD, consiguiendo demostrar su eficacia en distintos aspectos evaluados.

2.6.3.2.: Algunas de las técnicas específicas, integradas en los distintos programas de entrenamiento, producen efectos más acusados y perdurables en ciertas variables concretas. Este hecho se ratifica, al aplicar en el PM, las técnicas de reestructuración cognitiva y control de ansiedad, que influyen de forma considerable en la modificación de autoverbalizaciones y reducción de ansiedad; y al aplicar el ensayo conductual en el EH, cuyos efectos se acusan en la adquisición y mantenimiento de aquellas conductas entrenadas.

2.6.3.3.: Por otra parte el procedimiento EH muestra ciertos efectos inespecíficos, como la reducción de ansiedad situacional y cierta reestructuración de autoverbalizaciones, que no pueden ser fácilmente atribuidos de forma específica a las técnicas integradas en el mismo.

2.6.3.4.: Ninguno de los procedimientos de entrenamiento resulta eficaz en producir cambios en aquellas variables evaluadas con autoinformes referidos a situaciones del pasado e hipotéticas, tanto respecto a la evaluación de ansiedad social, como a la autoevaluación del self.

2.7. DISCUSION GENERAL.

A la vista de los resultados obtenidos y teniendo especialmente en cuenta las conclusiones extraídas de los mismos, vamos a realizar unos comentarios finales respecto a todo el conjunto de variables que han sido evaluadas, y los programas de entrenamiento que han sido diseñados y empleados en esta investigación.

En primer lugar consideramos importante señalar, que los distintos grupos muestran, respecto a algunas variables, ciertas tendencias generales muy similares, y respecto a otras variables, ciertas tendencias particulares y específicas.

Sin lugar a duda, la tendencia general que se puede observar con mayor claridad, es la reducción de ansiedad experimentada por todos los grupos al repetir la misma prueba. Este hecho, totalmente lógico y esperado, se ratifica al considerar distintos tipos de medida. Por una parte las respuestas a los autoinformes, empleados para evaluar la ansiedad situacional (S-R; NGA; AD), ponen de manifiesto que los propios sujetos, al repetir la misma prueba, tienen la sensación subjetiva de experimentar menos ansiedad. Por otra parte las apreciaciones del equipo de observadores, respecto a las señales y manifestaciones externas de ansiedad, ratifican esta misma tendencia de reducción de ansiedad. Junto a estas dos medidas se puede considerar, igualmente, otro resultado que hemos obtenido en esta misma dirección. El número y duración de los silencios disminuye considerablemente en todos los grupos, lo que viene a confirmar, según los estudios de Mahl (1956) y Murray (1971) anteriormente citados, que los sujetos experimentan menos ansiedad al efectuar

pruebas sucesivas.

De todas formas hay que señalar que aquellos sujetos que han sido entrenados con métodos activos, y especialmente con técnicas de control de ansiedad, experimentan una mayor reducción de la misma, manteniendo estos efectos en un periodo posterior (dos meses después).

Al considerar los elementos conductuales, no encontramos tendencias generales (a excepción de la reducción de silencios, ya mencionada), sino diferentes tendencias específicas. Respecto a estas variables se aprecia en concreto, un claro efecto diferencial de las técnicas activas, y especialmente del ensayo conductual empleado en los procedimientos EH y PM. De forma complementaria a lo anterior, hemos de señalar que la ausencia de entrenamiento, o al menos de algún tipo de explicación y discusión sobre algunos elementos conductuales, puede llevar a los sujetos a que disminuyan la frecuencia de exhibición de dichos elementos conductuales. Este hecho se aprecia claramente en el grupo Control en relación al contacto ocular.

La reducción del contacto ocular, en este grupo, no puede explicarse argumentando que la situación de prueba resulta cada vez más aversiva, ya que tal como acabamos de comentar, los resultados parecen demostrar lo contrario; sino que ha de pensarse en otro tipo de explicación, como por ejemplo, que los sujetos del grupo Control, al no ser informados de la necesidad y conveniencia de establecer contacto ocular y al descartar, en base a la experiencia de la prueba anterior, toda posibilidad de comunicación con las personas que forman el auditorio, no prestan especial

atención a las personas que están enfrente de sí, rehuyendo el contacto ocular con ellas. Por otra parte, al rehuir el contacto ocular, es previsible que los propios sujetos experimenten menor ansiedad. En este sentido este último hecho podría ser la razón que explicase por qué los sujetos del grupo Control reducen la frecuencia de contacto ocular.

Finalmente y respecto a las impresiones de los jueces-observadores, apreciamos cierta tendencia general al evaluar el contenido de la charla. Tres grupos, al repetir la prueba, consiguen estructurar mejor su charla y centrarla sobre aspectos más apropiados. Este hecho no se produce en cambio en el Grupo de Discusión, lo que en sí resulta paradójico e inesperado. Tal como hemos señalado anteriormente, el tipo de discusión suscitado en este grupo puede tener cierto efecto contraproducente que impida que los propios sujetos, de una forma espontánea y por efecto de la misma práctica, vayan estructurando de forma más adecuada sus propias charlas.

El segundo aspecto que nos parece sumamente importante comentar, respecto a todo este amplio conjunto de variables evaluadas, es la correlación de distintas medidas entre sí.

En relación a las medidas de ansiedad, y al comparar, por una parte, aquellas medidas empleadas para evaluar la ansiedad situacional, y por otra parte las utilizadas para determinar efectos de generalización en la reducción de ansiedad, comprobamos de una forma general, que todas ellas muestran resultados similares en todos los gru-

pos, aún tratándose de técnicas de medida diferentes y habiendo sido aplicadas en momentos distintos. Por otra parte, al comparar entre sí los datos obtenidos de la aplicación de unas y otras, nos encontramos con resultados muy distintos, que, si bien ponen de manifiesto, en este caso concreto, la eficacia de ciertos procedimientos en reducir la ansiedad situacional, cuestionan por otra parte la eficacia de los mismos en producir efectos similares en otras situaciones sociales, tal como más tarde comentaremos.

Al considerar en común los registros conductuales y las impresiones generales del equipo de jueces-observadores, se aprecia de una forma general cierta correlación positiva entre los datos proporcionados por ambos métodos de medida. No obstante y de una forma específica, esta correlación resulta mayor al considerar, por una parte, las impresiones sobre las manifestaciones externas de ansiedad, que, tal como ya explicamos, ponen de manifiesto una tendencia similar de reducción de ansiedad en todos los grupos, y por otra parte las impresiones generales de los observadores respecto al contenido y a toda la charla, las cuales confirman la eficacia de los procedimientos EH y PM. Las otras dos evaluaciones generales, centradas sobre aspectos más específicos, no muestran de forma clara los efectos diferenciales de estos métodos, por lo que no confirman los resultados obtenidos al efectuar los correspondientes registros conductuales.

De una forma general y teniendo especialmente presentes estas tres dimensiones que acabamos de comentar, po-

demos manifestar que los efectos producidos por los distintos métodos de entrenamiento, no se limitan únicamente a incrementar o reducir la frecuencia de exhibición de los elementos conductuales entrenados, sino que tienen cierta repercusión social, que se pone de manifiesto a través de las apreciaciones cualitativas de un grupo de observadores.

Finalmente al comparar las conductas de los sujetos y la evaluación subjetiva sobre su propia actuación, apreciamos en general cierta correlación positiva. Los sujetos de los grupos GD y C estiman que no se han producido variaciones positivas en sus actuaciones, lo que se confirma al analizar los registros conductuales y las evaluaciones de los observadores. En cuanto a los otros dos grupos, únicamente los sujetos entrenados con el procedimiento PM, tienen una idea más exacta de su propia actuación, reconociendo los cambios favorables producidos. Este hecho puede explicarse teniendo presente la menor ansiedad experimentada por este grupo durante la prueba, o considerando el diálogo interno que estos sujetos han mantenido a lo largo de la misma, el cual resulta ser más pragmático y realista, tal como más tarde comentaremos.

Respecto a la eficacia de los procedimientos diseñados y empleados en esta investigación, queremos mencionar, en primer lugar, la clara superioridad de aquellos programas de entrenamiento que emplean métodos activos, frente al procedimiento que únicamente se centra en la discusión de ciertos temas y aspectos.

Este grupo de discusión, GD, obtiene unos resultados muy similares a los del grupo control (C), resultando superior a éste únicamente en un aspecto conductual (conductas exhibidas al inicio y final de la charla); pero, y en cualquier caso, este resultado positivo sólo se registra en la situación inmediatamente posterior a la finalización de los entrenamientos, y no es ratificado por una variación significativa del mismo grupo entre las situaciones Pre-Post.

Este mismo grupo, GD, obtiene incluso unos resultados menos favorables, que el grupo C, en un aspecto verbal y relativo a la charla (impresión general sobre el contenido). Este resultado contradice los obtenidos por otros autores al evaluar aspectos similares (Holladsworth y otros, 1977), y puede considerarse en cierto modo paradójico, ya que los sujetos del GD, a lo largo de las discusiones grupales, dialogan sobre una serie de recursos y estrategias verbales, teniendo la oportunidad de practicarlas al mismo tiempo.

La ineficacia de este método en los aspectos verbales de la charla, y específicamente en el contenido de la misma, nos lleva a pensar que la mera práctica de estos recursos verbales, precedida de instrucciones focalizadas, no resulta eficaz, a no ser que se efectúen comentarios precisos sobre la ejecución de cada sujeto (retroalimentación) y/o se valore positivamente el esfuerzo y los logros alcanzados (refuerzo).

En este sentido, los anteriores resultados difieren de los obtenidos por otros autores (McFall y Lillesandl,

1971; McFall y Twentyman, 1973), pero resultan en buena medida coherentes con los de otros estudios, reseñados también en la revisión inicial de la literatura (Eisler y otros, 1973; Hersen y otros, 1973 y Hersen y otros, 1974) y con los resultados que nosotros mismos hemos obtenido respecto a los otros dos procedimientos de entrenamiento, y especialmente el EH. Por otra parte el resultado anterior pone en duda la observación de Fawcett y Miller (1975), de que la retroalimentación sobre la ejecución no parece ser un factor crítico para mejorar la habilidad de hablar en público. No podemos refutar totalmente esta observación, ya que no tenemos certeza de cuál es el factor específico que explica la eficacia en esta variable de ciertos procedimientos. No obstante creemos que un factor específico, sumamente importante, es esta retroalimentación focalizada, la cual precisamente se aplica, junto a otras técnicas, en aquellos procedimientos más eficaces, EH y PM.

Hemos de concluir, por tanto, manifestando que el GD no es un procedimiento eficaz para la adquisición de ciertos recursos y habilidades, considerados útiles para hablar en público. Hemos de señalar, en este sentido, que consideramos infundada la observación realizada por Twentyman y Zimering (1979), de que aquellos grupos de discusión que cuentan con la información apropiada y son orientados en la discusión de sus problemas, pueden ser tan eficaces como otros métodos de entrenamiento. Los resultados obtenidos en nuestro estudio, referentes al GD, contradicen totalmente esta observación.

Los otros dos programas de entrenamiento, elaborados uno (EH) a partir del modelo de déficit de conductas,

y el otro (PM) a partir de este mismo modelo y de los que explican la inhibición de respuestas por ansiedad condicionada y por mediación de cogniciones, resultan los procedimientos mejores y más eficaces. Ambos procedimientos, aunque de una forma global pueden considerarse igualmente eficaces, acusan, no obstante, ciertos efectos diferenciales en relación a algunas variables específicas.

Este efecto diferencial se debe, a nuestro entender, a la aplicación de ciertas técnicas integradas dentro de cada programa. Así y respecto al procedimiento PM, la aplicación de la técnica de reestructuración de cogniciones, tiene una influencia muy acusada y produce efectos perdurables, en la modificación de autoverbalizaciones (Av). También y respecto a este mismo procedimiento, la utilización de técnicas específicas de reducción de ansiedad (relajación) y de control de ciertos factores provocadores de la misma (reestructuración cognitiva) se traduce en una reducción más acusada de la ansiedad situacional. Por su parte, el EH, en el que se utiliza prioritariamente la técnica del ensayo conductual, es el procedimiento incuestionablemente mejor y más eficaz en la adquisición y mantenimiento de las conductas entrenadas.

Es interesante señalar que este efecto diferencial, producido por las técnicas específicas integradas en los distintos procedimientos, se manifiesta tanto por provocar cambios muy acusados en el momento inmediatamente posterior a la finalización de los entrenamientos, como por mostrar la misma tendencia y mantener gran parte de las adquisiciones logradas, en un plazo posterior (dos meses después).

Por otra parte y al considerar de forma particular el procedimiento EH, se aprecian ciertos efectos inespecíficos, los cuales no pueden atribuirse fácilmente al efecto de la aplicación del ensayo conductual u otra técnica empleada en este procedimiento. Los sujetos entrados con este método no sólo consiguen mostrar un comportamiento más apropiado y competente, sino que experimentan menor ansiedad al efectuar la prueba de hablar en público, y reestructuran positivamente, aunque de forma poco acusada y sostenida, su propio diálogo interno. El primer resultado concuerda con los obtenidos por otros autores (Wright, 1976; Caldwell y otros, 1978), y ratifica la importancia del modelo de déficit de conductas, a partir del que se ha elaborado este procedimiento.

La modificación de autoverbalizaciones experimentada por el grupo EH en la situación Post, puede ser atribuida bien al efecto diferencial de las técnicas cognitivas (previsión de consecuencias), verbales (discusión, instrucciones, explicaciones), o conductuales (ensayo), o bien a la interacción de todas estas técnicas. En cualquier caso esta reestructuración de autoverbalizaciones resulta limitada, ya que sólo se produce en el momento inmediato a la finalización de los entrenamientos, y no es ratificada por una variación significativa del propio grupo entre las situaciones Pre-Post.

Finalmente hemos de comentar, respecto a estos dos procedimientos, que su eficacia parece restringirse a la situación específica de la prueba de hablar en público, ya que ninguno de ellos llega a producir cambios considerables en aquellas medidas que hacen referencia a otras situaciones so

ciales. Por una parte, los sujetos entrenados con ambos procedimientos, aunque consiguen reducir la ansiedad relativa a la misma situación de prueba, no reducen la ansiedad experimentada en otras situaciones sociales, e incluso en otras situaciones de hablar en público. Este resultado cuestiona en general, la eficacia de las técnicas empleadas, y fundamentalmente de la técnica de reestructuración de cogniciones, a la que se atribuye un mayor efecto generalizador (Meichenbaum y otros, 1971; Glass y otros, 1976; Fremouw y Zitter, 1978), dado que el objetivo de la misma es enseñar estrategias cognitivas que puedan ser aplicadas en situaciones distintas y diferentes a las reproducidas en el laboratorio.

En relación a esta técnica específica hemos de señalar que, si bien su eficacia resulta incuestionable respecto a la reestructuración de autoverbalizaciones, los resultados obtenidos no permiten en cambio probar que ésta técnica, al menos en la forma combinada en que se ha aplicado en el procedimiento PM, tenga efectos generalizadores de reducción de ansiedad en otras situaciones sociales. Este hecho nos lleva a plantearnos distintas preguntas sobre la eficacia de esta técnica y sobre la repercusión del cambio cognitivo producido por la misma, preguntas a las que no podemos dar respuesta adecuada por carecer de información específica sobre el alcance de dicha técnica. Este hecho nos lleva, asimismo y tal como en otro momento lo hemos comentado, a considerar la medida de reestructuración de cogniciones más como un método de comprobación de si la técnica ha sido adecuadamente aplicada (hecho este que se ratifica completamente en nuestra investigación), que como una medida de eficacia terapéutica. En este mismo sentido deben ser

interpretados los resultados positivos obtenidos en otros estudios, (Trexler y Karst, 1972; Jarmon, 1972) en relación a la reestructuración apropiada de autoverbalizaciones.

Finalmente hay que decir respecto a esta técnica, que el efecto generalizador atribuido a la misma no es un hecho totalmente comprobado, ya que en otras muchas investigaciones (Trexler y Karst, 1972; Straamayer y Watkins, 1974; Fremouw y Zitter, 1978; Twentyman y otros, 1978) en las que ésta técnica se ha aplicado de forma similar a como lo hemos hecho nosotros, no se ha conseguido confirmar este hecho de forma adecuada.

Los distintos procedimientos tampoco muestran influencia alguna en ciertos rasgos relativos al self. Aunque los sujetos entrenados con ciertos métodos exhiben conductas más apropiadas y se enfrentan a la situación de prueba con menor ansiedad, su propia visión de sí mismos, respecto a su autoestima y control interno, apenas experimenta variación alguna.

Estos resultados nos llevan a argumentar dos tipos de explicaciones. Por una parte puede pensarse que la eficacia de los distintos métodos resulte restringida, de forma que los efectos de los mismos se limitan únicamente a la situación específica de prueba; y por otra parte, parece razonable argumentar que cualquier cambio en estos rasgos de personalidad exige experiencias positivas y reforzantes en situaciones reales, y posiblemente también cierto tiempo de maduración durante el cual los sujetos puedan asimilar dichas experiencias y valorar las consecuencias posi-

tivas de las mismas. No creemos, por tanto, que los éxitos obtenidos en la situación de prueba, y el clima de seguridad y apoyo ofrecido a los tres grupos a lo largo de las sesiones de entrenamiento, sean condiciones suficientes que puedan afectar de forma importante la propia valoración del self. En cualquier caso no podemos ratificar la eficacia de ningún procedimiento respecto a estas variables, al menos en el momento en que fueron aplicadas las correspondientes escalas de medida (Post).

Independientemente de estas medidas subjetivas que se refieren a situaciones sociales hipotéticas y del pasado, no se han empleado otros tipos de medidas para evaluar los efectos de transferencia y generalización de las conductas y de los recursos aprendidos durante los entrenamientos, por lo que no podemos afirmar que los procedimientos tengan unos efectos totalmente restringidos a la situación específica de prueba. Echamos en falta, por supuesto, la realización de otro tipo de pruebas, que pudiesen llevarse a cabo, por ejemplo, en ambientes naturales de convivencia, las cuales permitiesen una evaluación conductual de los efectos de generalización y transferencia de estos programas de entrenamiento.

Por último si comparamos entre sí los dos procedimientos más eficaces, EH y PM, hemos de concluir que el primero de ellos, EH, resulta más eficaz en la adquisición de aquellas conductas específicas entrenadas; mientras que el otro, PM, muestra una mayor influencia en aspectos subjetivos, como la sensación de reducción de ansiedad, la autoevaluación de la propia actuación, y la reestructuración de los diálogos internos. Estas sensaciones y experiencias

internas pueden considerarse en sí como objetivos terapéuticos, y en ese caso, ratificaríamos la eficacia del procedimiento PM; no obstante es de esperar que estas modificaciones produzcan otros cambios, bien al mismo nivel subjetivo, bien a nivel comportamental. Respecto a este punto, y tal como ya antes lo hemos mencionado, no podemos asegurar adecuadamente si las modificaciones conductuales, observadas en este grupo, se deben a las experiencias y cambios subjetivos que hemos señalado, o realmente el influjo del ensayo conductual que también ha sido aplicado, aunque de forma más abreviada, en este mismo procedimiento.

Digamos, por tanto y de una forma general, que el procedimiento PM, al hacer frente a distintos factores que inhiben los comportamientos apropiados en la situación de hablar en público (ansiedad y evaluaciones cognitivas irreales, ansiógenas, derrotistas, etc.), y al ensayar conductas específicas relevantes, provoca ciertas modificaciones subjetivas y conductuales que hacen que los sujetos puedan enfrentarse a la situación de hablar en público con menor dificultad y lleguen a exhibir conductas más competentes.

Por otra parte ha de señalarse, en favor del EH, que las expectativas respecto a este procedimiento parecen ser más favorables un tiempo después de que los sujetos han sido entrenados con él (aunque los análisis estadísticos efectuados no nos permiten ratificar totalmente esta observación). Este hecho tendría una considerable importancia desde el punto de vista de la aplicación de los entrenamientos, puesto que al haberle atribuido mayor éxito y al haber

manifestado mayor interés, es previsible que su aplicación resulte más fácil y eficaz, tal como han puesto de manifiesto algunos autores.

Teniendo en cuenta este resultado y teniendo presente el efecto inespecífico de reducción de ansiedad situacional, experimentado en el EH, hemos de manifestar que no resulta en absoluto desaconsejable enfocar el problema de hablar en público, como el conjunto de habilidades que hay que aprender (en este caso habilidades conductuales y cognitivas), más que en términos del conjunto de preocupaciones y temores que se han de evitar. Este enfoque tal como lo hemos mencionado, no ha sido suficiente y adecuadamente valorado en la mayor parte de las investigaciones efectuadas sobre este tema.

Consideramos necesario, en cualquier caso, que se planifiquen nuevas investigaciones sobre este tema, los cuales puedan poner a prueba los procedimientos diseñados y empleados en nuestro estudio empírico. Estas y otras investigaciones, deben de esclarecer igualmente, algunas dudas específicas que se nos han planteado, respecto al auténtico alcance y la relevancia de los cambios subjetivos experimentados por el grupo PM; los efectos de transferencia y generalización, evaluados conductualmente, de los procedimientos EH y PM; el mantenimiento de las conductas adquiridas y el influjo en la autoevaluación del self en un plazo mayor de tiempo (superior a los dos meses), etc.

Creemos además que este trabajo debe ser objeto de réplicas en las que se enfoquen otros temas, se empleen muestras de poblaciones diferentes, y se tengan presentes

ciertas variables que pueden resultar sumamente relevantes, como las características y problemas específicos de las personas que son entrenadas.

Todos estos aspectos los consideramos fundamentales para probar la auténtica eficacia de los procedimientos empleados, y para determinar su nivel de generalización. Si bien alguno de estos aspectos ha sido dejado al margen en esta investigación, principalmente por imposibilidad material de abarcar a la vez todo este amplio conjunto de variables, la consideración y el estudio de los mismos constituye, no obstante, proyectos que completarán en un futuro próximo esta investigación.

3. BIBLIOGRAFIA

- ALDEN, L., SAFRAN, J., y WEIDEMAN, R. (1978). A comparison of cognitive and skills training strategies in the treatment of unassertive clients. *Beh. ther.*, 9, 843-846.
- AMON, J., (1980). *Estadística para psicólogos. Tomos I y II.* Madrid, Pirámide.
- ARGYLE, M., BRYANT, B., y TROWER, P., (1974)a. Social skills training and psychotherapy: a comparative study. *Psychol. med.*, 4, 435-443.
- ARGYLE, M., y COOK, M., (1976). *Gaze and mutual gaze.* Cambridge. Cambridge Univ. Press.
- ARGYLE, M., y KENDON, A., (1976). The experimental analysis of social performance. En L. BERKOWITZ (Ed.): *Advances in experimental social psychology: Vol. III.* Nueva York. Academic Press.
- ARGYLE, M., TROWER, P., y BRYANT, B., (1974)b. Explorations in the treatment of personality disorders and neuroses by social skills training. *Brit. J. of medical psych.* 47, 63-72.
- ARGYLE, M., TROWER, P. y BRYANT, B., (1976). Desensitization and social skills training for socially inadequate phobic patients. *Psych. medic.*, 4, 435-443.
- BANDURA, A., (1969). *Principles of behavior modification.* Nueva York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BANDURA, A., GRUSEC, J.E., y MENLOVE, F.L., (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child devel.*, 37, 499-506.
- BANDURA, A., y JEFFERY, R.W., (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *J. person. soc. psych.*, 26, 122-130.
- BARBEE, J.R. y KEIL, E.C. (1973). Experimental techniques of job interview training for the disadvantaged: Videotape feedback behavior modification and microcounseling. *J. applied psych.* 58, 209-213.

- BATES, P., (1980). The effectiveness of interpersonal skills training on the social skill acquisition of moderately and mildly retarded adults. J. app. beh. anal. 13,2, 237-248.
- BECK, A.T., (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. Beh. ther,1, 184-200.
- BLANCO, A. (1981). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A.I. Carroble: Evaluación conductual: metodología y aplicaciones. Madrid. Pirámide.
- BORSTEIN, M., BELLACK, A.S. y HERSEN, M. (1977). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. J. appl. beh. anal. 10, 183-195.
- BOUFFARD, D.L.A., (1973). A comparison of response acquisition and desensitization approaches to assertion training. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Indiana.
- BUTTRUM, S.M., (1974). The use of behavioral rehearsal, modeling, projected consequences and cognitive modification in assertive training. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Ontario.
- CALDWELL, A.T., CALHOUN, K.S., HUMPHREYS, L, y CHENEY, T.H., (1978). Treatment of socially anxious women by a skills training program. J. beh.ther, and exp. psychiatry, 9, 315-320.
- CALEF, R.A. y MACLEAN, G.D., (1970). A comparison of reciprocal inhibition and reactive inhibition therapies in the treatment of speech anxiety. Beh. ther,1, 51-58.
- CARKHUFF, R.R., PIERCE, R.M. y CANNON, J.R. (1977). The art of helping III. Amherst, Massachusetts, Human Resource Development Press, Inc.

CARMODY, T.P., (1978). Rational-emotive, self-instructional, and behavioral assertion training: Facilitating maintenance. *Cognitive ther. and res.*, 2, 241-253.

CARNEGIE, D., (1971). *How to develop self-confidence and influence people by public speaking*. N. York, Pocket Books.

CARNEGIE, D., (1977). *Cómo hablar bien en público, e influir en los hombres de negocios*. Barcelona. Edhasa.

CASAS, J. M., (1975). A comparison of two mediational self-control techniques for the treatment of speech anxiety. Tesis Doctoral, no publicada. Universidad de Stanford.

COMBS, M.L. y LAHEY, B.B., (1981). A cognitive social skills training program. Evaluation with young children. *Beh. modif.* 5, 39-60.

COOPERSMITH, S., (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, W.H. Freeman y Co.

COTLER, S.B. y GUERRA, J.J., (1976). *Assertion Training. A humanistic behavioral guide to self-dignity*. Champaign, Illinois. Research Press, 1976.

CURRAN, J., (1975). Social skills training and systematic desensitization in reducing dating anxiety. *Beh. res. and ther.* 13, 65-68.

CURRAN, J. P., (1977). Skills training as an approach to the treatment of heterosexual social anxiety. *Psychol. bulletin*, 84, 140-157.

CURRAN, J.P., y GILBERT, F.S., (1975). A test of the relative effectiveness of a systematic desensitization program and a interpersonal skills training program with date anxious subjects. *Beh. ther.* 6, 510-521.

DIXON, M.E., (1979). Biomedical Computer Programs. Berkeley, Universidad de California Press.

D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R., (1971). Problem solving and behavior modification. *J. of abn. psch.*, 78, 107-126

EDELSTEIN, B.A., y EISLER, R.M., (1976). Effects of modelling with instructions and feed-back on the behavioral components of social skills. *Beh. ther.* 7, 382-389.

EISLER, R.M., y FREDERIKSEN, L.W., (1980). Perfecting social skills. A guide to interpersonal behavior development. Nueva York, Plenum Press.

EISLER, R.M., HERSEN, M., y MILLER, P. M., (1973). Effects of modeling on components of assertive behavior. *J. of beh.ther and exp. psychiatry.* 4, 1-6.

EISLER, R.M., HERSEN, M., y MILLER, P.M., (1974). Shaping components of assertive behavior with instructions and feedback. *American J. of psychiatry* 131, 1344-1347.

EITZEN, D.S., (1975). The effects of behaviour modification o the attitude of delinquents. *Beh. reser ther.*, 13, 295-299.

EKMAN, P., y FRIESEN, W.U., (1980). Nonverbal behavior. En S. CORSON y E.O. CORSON (Eds.): *Ethology & nonverbal communication in mental health. An interdisciplinary biopsychosocial exploration.* Oxford, Pergamon Press.

ELLIS, A., (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Nueva York, Lyle Stuart.

ELLIS, A., (1970). The essence of rational psychotherapy: A comprehensive approach to treatment. N. York, Institute for Rational Living.

- ENDLER, M.S., HUNT, J. McV., y ROSENSTEIN, A.J., (1962). An S-R inventory of anxiousness. Psychological Monograph, 76, (17). Todo el nº 536.
- FAWCETT, S.B., y MILLER, L.K., (1975). Training public-speaking behavior: an experimental analysis and social validation. J. applied beh. anal. 8, 125-135.
- FIELD, G.D. y TEST, M.A., (1975). Group assertive training for severely disturbed patients. J. of. beh. ther. and exp. psych. 6, 135-137.
- FREDERKISEN, L.W., JENKINS, J.O., FOY, D.W., y EISLER, R.M., (1976). Social skills training in the modification of abusive verbal outbursts in adults. J. of applied beh. analy. 9, 113-125.
- FREMOUW, W.J., (1977). A client manual for integrated behavioral treatment of speech anxiety. Catalog. of selected documents in psych., 1, 14.
- FREMOUW, W.J., y HARMATZ, M.G., (1975). A helper model for behavioral treatment of speech anxiety. J. of consulting and clin. psy. 43, 652-660.
- FREMOUW, W.J., y ZITTER, R.E., (1978). A comparison of skills training and cognitive restructuring-relaxation for the treatment of speech anxiety. Beh. ther. 9, 248-259.
- GERMER, W.A., (1975). Effectiveness of cognitive modification, desensitization, and rational-emotive therapy in the treatment of Speech anxiety. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Texas.
- GIL, F., (1980). Entrenamientos en habilidades sociales. El procedimiento "eficacia personal" de Liberman. Rev. de psic. gral. y apl., 35, 969-983.
- GIL, F., (En prensa). Entrenamientos en habilidades sociales. En J. Mayor y F. Labrador. (Eds.): Modificación de conducta: técnicas y aplicaciones.

- GILKINSON, H., (1942). Social fears as reported by students in college speech classes. Speech monograph, 9, 141-160.
- GLASS, C.R., GOTTMAN, J.M., y SHMURAK, S.H., (1976). Response-acquisition and cognitive self-statement modification approaches to dating-skills training. J. of counseling psych., 23, 520-526.
- GOLDFRIED, M.R., (1971). Systematic desensitization as training in self-control. J. of consulting and clinical psych., 37, 228-234.
- GOLDFRIED, M.R., (1979). Anxiety-reduction through cognitive-behavioral intervention. En P.C. KENDALL y S.D. HOLLON: Cognitive-behavioral interventions. Londres. Academic Press.
- GOLDFRIED, M.R., DECENTECEO, E.T., y WEINBERG, L., (1974). Systematic rational restructuring as a self-control technique. Beh. Therapy, 5, 247-254.
- GOLDFRIED, M.R., y GOLDFRIED, A.P., (1975). Cognitive change methods. En F.H. KANFER y A.P. GOLDSFEIN (Eds.): Helping people change: A textbook of methods. N. York, Pergamon Press.
- GOLDFRIED, M.R., y TRIER, C.S. (1974). Effectiveness of relaxation as an active coping skill. J. abn. psych. 83, 348-355.
- GOLDSMITH, J.B. y McFALL, R.M., (1973). Development and evaluation of an interpersonal skill training program for psychiatric inpatients. J. of abn. psych., 84, 51-58.
- GOLDSTEIN, A.P., (1973). Structured learning therapy. Toward a psychotherapy for the poor. Nueva York. Academic Press.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P. y GERSHAW, N. J., (1976). Skill training for community living: Applying structured learning therapy. N. York. Pergamon Press
- GORMALLY, J., HILL, C.E., OTIS, M., y RAINEY, L., (1975). A microtraining approach to assertion training. J. counseling psychol. 22, 299-303.

- GREEN, A.H., y MARLATT, G.A., (1972). Effects of instructions and modeling upon affective and descriptive verbalization. *J. abn. psych.*, 80, 189-196.
- GUTRIDE, M.E., GOLDSTEIN, A.P., y HUNTER, G. F., (1973). The use of modeling and role playing to increase social interaction among asocial psychiatric patients. *J. consulting and clinic. psych.*, 40, 408-415.
- HALFORD, K., (1978). Cognitive and social skill variables in social anxiety. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de la Trobe (Australia).
- HALL, R., y GOLDBERG, D., (1977). The role of social anxiety in social interaction difficulties. *Br. J. psychiatry*, 131, 610-615.
- HARRIS, G.G. (Ed.), (1977). The group treatment of human problems. A social learning approach. Nueva York, Grune & statton, Inc.
- HEDQUIST, F.J., y WEINHOLD, B.K., (1970). Behavioral group counseling with socially anxious and umassertive college students. *J. counseling psych.*, 17, 237-242.
- HERSEN, M., EISLER, R.M., MILLER, P., JOHNSON, M., y PINKSTON, S., (1973). Effect of practice, instructions, and modeling on componets of assertive behavior. *Bbh. res. ther.* 11, 447-451.
- HERSEN, M., EISLER, R.M., MILLER, P., (1974). An experimental analysis of generalization in assertive training. *Beh. res. ther.* 12, 295-310.
- HERSEN; M., KAZDIN, A.E., BELLACK, A.S. y TURNER, S.M., (1979). Effects of live modeling, overt modeling and rehearsal on assertiveness in psychiatric patients. *Beh. res.* 17, 369-377.

- HOLLANDSWORTH, J.G. (Jr.), DRESSEL, M.E. y STEVENS, J., (1977). The use of behavioral versus traditional procedures for increasing job interview skills. *J. counseling psych.* 24, 503-510.
- HOLLANDSWORTH, J.G. (Jr.), GLAZEKSI, R.C. y DRESSEL; M. E., (1978) Use of social-skills training in the treatment of extreme anxiety and deficient verbal skills in the job-interview setting. *J. app. beh. analy.* 11, 259-269.
- HUSEK, T.R., y ALEXANDER, S., (1963). The effectiveness of the anxiety differential in examination stress situations. *Educational and psychol. measurement*, 23, 309-318.
- JARENKO, M.E., (1980). The use of stress inoculation training in the reduction of public speaking anxiety. *J. clin. psych.*, 36, 735-738.
- JARMON, G.J., (1972). Differential effectiveness of rational-emotive therapy, bibliotherapy, and attention-placebo in the treatment of speech anxiety. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Illinois.
- JONES, R.G., (1968), A factored measure of Ellis irrational belief system, with personality and maladjustment correlates. Tesis Doctoral no publicada. Colegio Tecnológico de Texas.
- KANFER, F.H., y PHILLIPS, J.S., (1970). Learning foundations of behavior therapy. Nueva York, Wiley.
- KANTER, N.J., y GOLDFRIED, M.S., (1979). Relative effectiveness of rational restructuring and self-control desensitization in the reduction of interpersonal anxiety. *Beh. ther.*, 10, 472-490.
- KARST, T.O., y TREXLER, L.D., (1970). Initial study using fixed-role and rational-emotive therapy in treating public-speaking anxiety. *J. consulting and clin. psych.* 34, 360-366.

- KAZDIN, A.E., (1974 a). Effects of covert modeling and model reinforcement on assertive behavior. *J. abn. psych.*, 83, 240-252.
- KAZDIN, A.E.(1974 b) The effect of model identity and fear relevant similarity on covert modeling. *Beh. ther.* 5, 624-636.
- KAZDIN, A.E., (1975). Covert modeling and model reinforcement on assertive behavior. *J. consulting and clin. psy.* 43, 716-724.
- KAZDIN, A.E., (1976). Effects of covert modeling, multiple models, and model reinforcement on assertive behavior. *Beh. ther.* 7, 211-222.
- KAZDIN, A.E., (1979). Effects of covert modeling and coding of modeled stimuli on assertive behavior. *Behav. res. ther.* 17; 53-61.
- KAZDIN, A.E.,(1980). Covert and overt rehearsal and elaboration during treatment in the development of assertive behavior. *Beh.res.ther.*, 18, 3, 191-201.
- KELLY, J.A., UREY, J.R., y PATTERSON, J.T., (1980). Improving heterosocial conversational skills of male psychiatric patients through a small group training procedure. *Beh. ther.*, 11, 179-188.
- KENDALL, P.D., y HOLLON, S.D., (Eds.).(1979). *Cognitive-behavioral interventions. Theory, research, and practice.* Londres, Academic Press.
- LONGE, A.J., y JAKUBOWSKI, P., (1976). *Responsible Assertive Behavior. Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers.* Champaign, Illinois. Research Press.
- LANGER, R., JANIS, I., y WOLPER, J., (1975). Reduction of psychological stress in surgical patients. *J. exper. social psych.*, 11, 155-165.

- LAZARUS, A.A., (1966). Behavioral rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in effecting behavior change. Beh. res. ther. 4, 209-212.
- LEVENSON, H., y MILLER, J., (1976). Multidimensional locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies. J. person. and social psych., 33, 199-208.
- LIBERMAN, R.P., (1980). Comunicación presentada en el instituto N.P.A.O.P. Madrid.
- LIBERMAN, R.P., KING, L.W., DE RISI, W.J., y McCANN. M., (1975). Personal effectiveness: guiding people to assert themselves and improve their social skills. Champaign, Il, Research. Press.
- LIBERMAN, R.P., y TEIGNEN, J., (1979). Behavioral group therapy. En P.O. SJOEDEN, S. BATES y W.S. DOCKENS, III (Eds.): Trends in behavior therapy. Londres, Academic Press.
- LINEHAN, M., (1979). Structured cognitive-behavioral treatment of assertion problems. En P.C. Kendall y S.P. Hollon (Eds.): Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures. Nueva York, Academic Press.
- LINEHAN, M.M., GOLDFRIED, M.R., y GOLDFRIED, A.P., (1979). Assertion therapy: skill training or cognitive restructuring. Behav. ther., 10, 372-388.
- LOMONT, J.F., GILNER, F.H., SPECTOR, N.J., y SKINNER, K.K., (1969). Group assertive training and group insight therapies. Psychological reports, 23, 463-470.
- MAHL, G.F., (1956). Disturbances and silences in patient's speech anxiety psychotherapy. J. abn. and soc. psych., 53, 1-15.
- MAHONEY, M. J., (1974). Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass, Ballinger. Publishing Co.

- MAHONEY, M.J., y ARNKOFF, D., (1978). Cognitive and self-control therapies. En S.L. GARFIELD y A.E. BERGIN: Handbook of psychotherapy and behavior change. Nueva York, Wiley.
- MAMBERT, W.A.; (1968). Presenting technics ideas, a guide to audience communication. Nueva York, John Wiley and Sons.
- MARSHALL, W.L., y ANDREWS, W.R., (1973). A manual for the self-management of public speaking anxiety. Kingston, Ontario, McArthur College Press.
- MARSHALL, W.L., PRESSE, L, y ANDREWS, W.R., (1976). A self-administered program for public speaking anxiety. Beh. res. ther. 14, 33-40.
- MARSHALL; W.L., STOIAN, M. y ANDREWS, W.R., (1977). Skills training and self-administered desensitization in the reduction of public speaking anxiety. Beh., res. ther., 15, 115-117.
- MARSHALL, P.G. KELTNER, A.A. y MARSHALL, W.L., (1981). Anxiety reduction, Assertive training, and enactment of consequences. A comparative study in the modification of nonassertive and social fear. Beh. modif., 5, 85-102.
- MARZILLER; J.S., (1980). Cognitive therapy and behavioural practice. Beh. re. ther. 18, 249-258.
- McFALL, R.M., y LILLESAND, D.B., (1971). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. J.abn. psych. 77, 313-323.
- McFALL, R. y TWENTYMAN, C., (1973). Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling and coaching to assertion training. J. abn. psych., 81, 199-218.
- MEICHENBAUM, D., (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. J. person. and social psych., 17, 298-307.

MEICHENBAUM, D.H., (1973). Cognitive factors in behavior modification: Modifying what clients say to themselves. *Ann. rev. beh. ther. and ther. pract.*, 1, 416-432.

MEICHENBAUM, D.H., (1977). Cognitive behavior modification: An integrative approach. Nueva York, Plenum.

MEICHENBAUM, D.H., (1979). Cognitive-behavioral modification: future directions. En P-O. SJODEN y otros: Trends in behavior therapy. Londres, Academic Press.

MEICHENBAUM, D. y CAMERON, R.: (1972). Stress inoculation: A skills training approach to anxiety management. Manuscrito no publicado. Universidad de Waterloo.

MEICHENBAUM, D.H., y CAMERON, R. (1974). The clinical potential of modifying what clients say to themselves. En M.J. MAHONEY y C.E. THORESEN (Eds.): Self-control: power to the person. Monterey, Brooks/Cole.

MEICHENBAUM, D.H., GILMORE, J.B. y FEDORAVICIUS, A., (1971). Group insight versus desensitization in treating speech anxiety. *J. consulting and clin. psych.* 36, 410-421.

MELNICK, J., (1973). A comparison of replication techniques in the modification of minimal dating behavior. *J. abn. psych.*, 8, 222-228.

MICHAELSON, L., (1978). Development and evaluation of an assertive training programme for elementary school children. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Nova.

MINKIN, N., BAUKMANN, D.J., MINKIN, B.L., TIMBERS, G.D., TIMBERS, B.J., FIXSEN, D.L., PHILLIPS, E.L., y WOLF, M.M., (1976). The social validation and training of conversational skills. *J. appl. beh. anal.*, 9, 127-139.

MOREY, E.L., (1973). Locus of control as a variable in the effectiveness of two rational-emotive therapy styles. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Dakota del Sur.

MUCCHIELLI, R. (1970). L'interview de groupe. Connaissance du problème. Paris. Entreprise moderne D'Édition, Les éditions Eyf.

PERCELL, L.P., BERWICK, P.T., y BIEGEL, A., (1974). The effects of assertive training on self-concept and anxiety. Archives of general psychiatry., 31, 502-504.

PRIESTLEY, P., MCGUIRE, J., FLEGG, D., HEMSLEY, W. y WELHAM, D. (1978). Social skills and personal problem solving. A handbook of methods. Cambridge. Tavistock Publications.

RATHJEN, D.P., RATHJEN, E.E., y HINIKER, A. (1978). A cognitive analysis of social performance. Implications for assessment and treatment. En J.P. FOREYT y D.P. RATHJEN: Cognitive behavior therapy. Research and Application. Nueva York, Plenum Press.

RATHUS, S.A., (1972). An experimental investigation of assertive training in a group setting. J. beh. ther. and exp. psychiatry, 3, 81-86.

RATHUS, S. (1973). Instigation of assertive behavior through videotape-mediated assertive models and directed practice. Beh. res. ther., 11, 57-66.

RATHUS, S. (1973 b): A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Beh. th., 4, 398-406.

RIMM, D.C., y MASTERS, J.C., (1974). Behavior therapy: techniques and empirical findings. Nueva York, Academic Press.

ROSE, S.D., (1975). In pursuit of social competence. Social Work, 20, 33-39.

ROSENTHAL, R. (1966): Experimenter effects in behavioral research. Nueva York, Applenton-Century-Crofts.

ROSENTHAL, T.L., y REESE, S.L., (1976). The effects of covert and overt modeling on assertive behavior. Beh. res. ther. 14, 463-469.

ROTTER, J.B., (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs. 80, nº 1.

- SARASON, I.G., y GANZKE, V.J., (1973). Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. J. counseling psych., 20, 442-449.
- SARNOFF, D., (1970). Speech and change your life. Nueva York, Doubleday and Company, Inc.
- MULAC, A., y SHERMAN, A.R., (1974). Behavioral assessment of speech anxiety. Quarterly J. of Speech., 60, 134-143.
- MURRAY, D.C., (1971). Talk, silence and anxiety. Psychol. bull., 75, 244-260.
- MYLAR, J. y CLEMENT, P., (1972). Prediction and comparison of outcome in systematic desensitization and implosion. Beh. res. ther., 10, 235-246.
- NAY, W.R., (1976). Behavioral intervention. Contemporary strategies. Nueva York, Gardner Press, Inc.
- NIETZEL, M.T., MARTORANDO, R.D., y MELNICK, J., (1977). The effects of covert modeling with and without reply training on the development and generalization of assertive responses. Beh. ther. 8, 183-192.
- NORMAN y otros (1975). Statistical package for the social sciences. Nueva York, McGraw-Hill.
- OSGOOD, C.E., SUCI, G.J., y TANNENBAUM, P.H., (1957). Measurement of meaning. Urbana University of Illinois Press.
- OTT, J. (1970). How to write and deliver a speech. Nueva York. Trident Press.
- PAUL, G., (1966). Insight versus desensitization in psychotherapy. Stanford. Stanford University Press.
- PAUL, G., (1968). Two-year follow-up of systematic desensitization in therapy groups. J. abn. psych., 73, 119.

- PAUL, G., y SHANNON, D., (1966). Treatment of anxiety through systematic desensitization in therapy groups. *J. abn. psych.* 71, 124-135.
- PECK, D., y CACERES, J., (1981). Avances en la terapia de conducta. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SCHINKE, S.P., y ROSE, S.D., (1976). Interpersonal skill training in groups. *J. counseling psych.*, 23, 442-448.
- SCHWARTZ, R., y GOTTMAN, J., (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *J. consulting and clinic. psych.*, 44, 910-920.
- SHERMAN, A.R., MULAC, A. y McCANN, M.J., (1974). Synergistic effect of self-relaxation and rehearsal feedback in the treatment of subjective and behavioral dimensions of speech anxiety. *J. consulting and clin. psych.*, 42, 819-827.
- SHOEMAKER, M.E., y PAULSON, T.L., (1976). Group assertive training for mothers: A family intervention strategy. En E.J., MASH, L.C. HANDY y L.A. HAMERLYNCK (Eds.): *Behavior modification approaches to parenting*. Nueva York, Brunner/Mazel.
- SIEGEL, S., (1956). *Nonparametric statistic for the behavioral sciences*. Nueva York, McGraw-Hill.
- SPENCE, S.H. y MARZILLER, J.S. (1981). Social skills training with adolescent male offenders II. Short-term, long-term and generalized effects. *Beh. res. ther.*, 19, 349-368.
- SPENCE, A.J., y SPENCE, S.H., (1980): Cognitive changes associated with social skills training. *Beh. res. ther.*, 18, 265-272.
- STEDMAN, W., (1971). *A guide to public speaking*. Englewood-cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.
- STRAATMAYER, A.J., y WATKINS, J.T., (1974). Rational-emotive therapy and the reduction of speech anxiety. *Rational living*, 9, 33-37.

- SUINN, R. y RICHARDSON, F., (1971). Anxiety management training: A nonspecific behavior therapy program for anxiety control. Beh., ther., 2, 498-510.
- THORPE, G.L., (1975). Desensitization, behavior rehearsal, self-instructional training and placebo effects on assertive-refusal behavior. Europ. J. of beh. anal. and modif., 1, 30-44.
- THORPE, G.L., AMATW, H.I., BLAKELY, R.S. y BURNS, L.E., (1976). Contributions of overt instructional rehearsal and "specific insight" into the affectiveness of self-instructional training: A preliminary study. Beh., ther., 7, 504-511.
- TREXLER, L., y KARST, T., (1972). Rational-emotive therapy, placebo, and non-treatment effects on public speaking anxiety. J. abn. psy., 79, 60-67.
- TROWER, P., (1979). Fundamentals of interpersonal behavior: A social-psychological perspective. En A.S. BELLACK y M. HERSEN (Eds.). Research and practice in social skills training. Nueva York, Plenum Press.
- TROWER, P., (1980). How to lose friends and influence nobody: and analysis of social failure. En W.T. SINGLETON y otros (Eds.): the analysis of social skill. Nueva York, Plenum Press.
- TROWER, P., BRYANT, B. y ARGYLE, M. (1978 a) Social skills and mental health. Londres. Methuen and Co. Ltd.
- TROWER, P., YARDLEY, L., BRYANT, B., y SHAW, P., (1978 b). The treatment of social failure: A comparison of anxiety reduction and skills acquisition procedures on two social problems. Beh. mod. 2, 41-61.
- TWENTYMAN, C.T., PHARR, D. y CONNOR, J.M., (1978). A comparison of three cognitive modification programs in assertion training. Manuscrito no publicado. Universidad de Nueva York y Binghamton.

- TWENTYMAN, C.T., y ZIMERING, R.T., (1979). Behavioral training of social skills: a critical review. En M: HERSEN, R.M., EISLER y P.M. MILLER: Progress in behavior modification. Londres. Academic Press.
- WALK, R.D., (1956). Self-ratings of Fear in a fear-invoking situation. J. abn. and soc. psych., 52, 171-178.
- WATSON, D., y FRIEND, R., (1969). Measurement of social evaluative anxiety. J. consulting and clinic. psych., 33, 448-457.
- WEINMAN, B., GELBART, P., WALLACE, M., y POST, M., (1972). Inducing assertive behavior in chronic schizophrenics: A comparison of socioenvironmental, desensitization, and relaxation therapies. J. consulting and clinic. psych., 64, 418-424.
- WEISSBERG, M., (1975). Anxiety-inhibiting statements and relaxation combined in two cases of speech anxiety. J. beh. ther. and exp. psych., 6, 163-164.
- WEISSBERG, M., (1977). A comparison of direct and vicarious treatment of speech anxiety: desensitization, desensitization with coping imagery, and cognitive modification. Beh. ther. 8, 606-620.
- WHITEHILL, M.B., HERSEN, M. y BELLACK, A.S. (1980). Conversation skills training for socially isolated children. Behav. res. & ther., 18, 217-225.
- WINER, B.J., (1971). Statistical principles in experimental design. Nueva York, McGraw-Hill.
- WOLF, M.M., (1978). Social validity: The case of subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its hearth. J. app. beh. anal. 11, 203-214.
- WOLFE, J.L., (1975). Short-term effects of modeling-behavior rehearsal, modeling-behavior rehearsal plus rational therapy, placebo, no treatment on assertive behavior. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Nueva York.

- WOLFE, J.L., y FODOR, I., (1977). Modifying assertive behavior in women: A comparison of three approaches. Beh. ther., 8, 567-574.
- WOLPE, J., (1969). The practice of behavior therapy, Nueva York. Pergamon Press, Inc.
- WOODWARD, R., y JONES, R.B., (1980). Cognitive restructuring treatment: A controlled trial with anxious patients. Beh. res. ther., 18, 401-407.
- WOY, J.R., y EFRAN, J.S., (1972). Systematic desensitization and expectancy in the treatment of speaking anxiety. Beh. res.ther., 10, 43-49.
- WRIGHT, J.C., (1976). A comparison of systematic desensitization and social skill acquisition in the modification of a social fear. Beh. ther., 7, 205-210.
- YELA, M., (1980). Apuntes de Psicología Matemática II. Madrid. Universidad Complutense.
- ZETTLE, R.D., y HAYES, S.C., (1980). Conceptual and empirical status of rational-emotive therapy. En M. HERSEN, R.M. EISLER y P.M. MILLER (Eds.): Progress in behavior modification. Vol. 9. Nueva York. Academic Press. Inc.

4. APENDICES

4.1. Programas utilizados en el Centro de Proceso de Datos

Para efectuar los distintos análisis estadísticos se emplearon diferentes programas, introducidos simultáneamente en los centros de proceso de datos de la Universidad Complutense y del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los programas utilizados fueron los siguientes:

B M D P 5 D: Se utilizó para conocer la distribución de frecuencias de cada variable.

S P S S : Se utilizó con el fin de determinar el coeficiente de fiabilidad (alfa) de los distintos cuestionarios utilizados.

B M D P 4 M: Se aplicó para hallar el coeficiente de correlación (Pearson) de los registros conductuales realizados por observadores y analistas.

B M D P 3 S: Se utilizó con dos fines distintos. Por una parte se empleó para determinar el coeficiente de correlación (Spearman) de las evaluaciones de los jueces. Por otra parte, se utilizó para realizar el ANOVA de un criterio de clasificación por rangos de Kruskal-Wallis.

B M D P 1 V: Se empleó para efectuar ANOVA paramétrico de 1 criterio de clasificación. (Este programa se aplicó a todas las variables en las medidas PRE, con la finalidad de determinar la homogeneidad de los grupos en dicho momento).

B M D P 2 Y: Se utilizó para realizar el ANOVA PARAMETRICO de doble criterio de clasificación. Se aplicaron las modalidades de 4 x 2 ó 4 x 3, según el número de situaciones en que las distintas variables habían sido objeto de medida.

4.2. Reproducción de los cuestionarios empleados

AUTOINFORME SOBRE LA SEGURIDAD DE HABLAR EN PÚBLICO (PRCS)

PRCS
Fecha
Grupo
Nota

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: Este cuestionario está compuesto de 30 ítems relacionados con los sentimientos de confianza para hablar en público. Después de cada pregunta hay un "verdadero" (V) o "falso" (F). Intenta decidirte en cada ítem por el V ó F de acuerdo a los sentimientos que tengas asociados a la última experiencia de hablar en público. Esta información es totalmente confidencial. Contesta de prisa y no pierdas mucho tiempo en ninguna de las preguntas. Quiero que me digas tu primera impresión. Adelante y no te olvides de contestar ningún ítem.

1. Me alegro encontrar una oportunidad para hablar en público.....V F
2. Me tiemblan las manos cuando trato de coger algo estando en la tarima.....V F
3. Tengo un miedo constante de olvidarme lo que voy a hablar.....V F
4. La gente que me escucha me parece amable cuando me dirijo hacia ella.V F
5. Mientras preparo la charla me encuentro en un constante estado de ansiedad.....V F
6. Al final de la charla siento que he tenido una experiencia agradable.V F
7. Me desagrada utilizar el cuerpo y la voz de forma expresiva.....V F
8. Cuando hablo delante de gente, los pensamientos se me confunden y mezclan.....V F
9. No tengo miedo de enfrentarme a gente que me escucha.....V F
10. Aunque estoy nervioso justamente antes de ponerme de pie, pronto olvido mis temores y me agrada la experiencia.....V F
11. Afronto con completa confianza la situación de dar una charla.....V F
12. Siento que me controlo totalmente mientras hablo.....V F
13. Prefiero tener anotaciones a mano por si olvido mi charla.....V F
14. Me alegro observar las reacciones de la gente a mi charla.....V F
15. Aunque hablo con fluidez con mis amigos, no encuentro palabras para expresarme en la tarima.....V F
16. Me siento relajado y a gusto mientras estoy hablando.....V F
17. Aunque no me gusta hablar en público, no le tengo particular temor...V F
18. Siempre que sea posible evito hablar en público.....V F
19. Al mirar a la gente cuando estoy hablando, sus caras se desfiguran...V F
20. Me siento disgustado conmigo mismo después de tratar de dirigirme a un grupo de personas.....V F
21. Me agrada preparar una charla.....V F
22. Tengo la cabeza despejada cuando estoy delante de gente a quien doy una charla.....V F
23. Tengo, más bien, fluidez verbal.
24. Sudor y tiemblo antes de levantarme para hablar.....V F
25. Mi postura parece forzada y poco natural.....V F
26. Tengo miedo y estoy tenso todo el tiempo que estoy hablando en público.V F
27. La posibilidad de hablar en público me parece relativamente agradable..V F
28. Me resulta difícil buscar con calma en mi cabeza las palabras adecuadas para expresar mis pensamientos.....V F
29. Me siento aterrorizado ante la idea de hablar ante un grupo de personas.V F
30. Tengo la sensación de estar alerta al hablar en público.....V F

ESCALA de EVITACION y ANSIEDAD SOCIAL (SAD).

S.A.D.
Fecha
Grupo

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: A continuación encontrarás descritas sensaciones y conductas que las personas manifiestan en distintas situaciones sociales. Trata de decirme, guiado por tus primeras impresiones, cuáles te caracterizan más a ti. Para ello rodea con un círculo la letra V ("verdadero") si consideras que el contenido de cada una de las frases refleja tu reacción más típica en tales situaciones. Rodea la F ("falso") si tu comportamiento es diferente. Responde a todos los ítems y recuerda que esta información es confidencial.

1. Estoy tranquilo, incluso en situaciones sociales no habituales.....V F
2. Intento evitar aquellas situaciones que exigen que sea muy sociable...V F
3. Me resulta fácil tranquilizarme cuando estoy con desconocidos.....V F
4. No tengo especial intención de eludir a la gente.....V F
5. Las situaciones sociales a menudo me desconciertan.....V F
6. Me suelo encontrar tranquilo y a gusto en situaciones sociales.....V F
7. Estoy a gusto hablando con personas del otro sexo.....V F
8. A no ser que conozca bien a la gente, evito hablarle.....V F
9. Generalmente aprovecho cualquier oportunidad de conocer gente nueva...V F
10. Suelo sentirme nervioso y estar en tensión en reuniones en las que están presentes personas de ambos sexos.....V F
11. Suelo estar nervioso cuando estoy con gente, a no ser que la conozca bien.....V F
12. Normalmente estoy tranquilo cuando estoy con un grupo de personas.....V F
13. A menudo deseo evadirme de la gente.....V F
14. Suelo encontrarme a disgusto cuando estoy en un grupo de gente que no conozco.....V F
15. Generalmente estoy tranquilo cuando me veo con alguien por primera vez.....V F
16. Me pongo nervioso y estoy en tensión cuando soy presentado a alguien...V F
17. No tengo problema de entrar en ningún sitio, aunque esté lleno de desconocidos.....V F
18. No me gusta abordar ni juntarme a un grupo numeroso de personas.....V F
19. A no ser que mis superiores se dirijan a mí, yo no hablo a gusto con ellos.....V F
20. Suelo estar muy nervioso cuando me encuentro en un grupo de personas...V F
21. Tiendo a alejarme de la gente.....V F
22. No tengo inconveniente en dirigirme a la gente en reuniones y fiestas sociales.....V F
23. Es difícil que me encuentre a gusto en un grupo numeroso de personas...V F
24. Suelo buscar excusas para evitar compromisos sociales.....V F
25. Algunas veces tomo la iniciativa de presentar a la gente entre sí.....V F
26. Intento rehuir encuentros sociales formales.....V F
27. Generalmente voy a todos los compromisos sociales que se me presentan.V F
28. Me suelo encontrar tranquilo estando con otras personas.....V F

ESCALA DE TEMOR a la EVALUACION NEGATIVA (FNE).

F.N.E.
Fecha
Grupo

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: A continuación hay escritas varias frases que describen sensaciones que las personas suelen experimentar al ser evaluadas y juzgadas por los demás. Trata de decirme, guiado por tus primeras impresiones, qué frases reflejan mejor tus propias opiniones y sensaciones. Para ello rodea con un círculo la letra V (VERDADERO) si consideras que la frase refleja lo que tu opinas y experimentas en relación con las situaciones sociales que se te presentan. Rodea la F (FALSO) si la frase no te describe a ti. Recuerda que esta información es confidencial y no te olvides de responder a ninguna de las frases. Adelante.

1. No me suele preocupar parecer tonto a los demás.....V F
2. Aun sabiendo que no me afecta, me preocupa lo que la gente va a pensar de mí.....V F
3. Me pongo en tensión y nervioso si sé que alguien me está mirando para juzgarme.....V F
4. Me es indiferente la impresión que la gente tenga de mí, incluso aunque sea desfavorable.....V F
5. Me siento muy a disgusto cuando me toco la pata en una reunión.....V F
6. Me importan poco las opiniones que cierta gente relevante tenga de mí.....V F
7. Me suele preocupar el que pueda parecer tonto o quedar en ridículo.....V F
8. Me quedo cortado cuando no caigo bien a otras personas.....V F
9. Suelo tenerle miedo a la gente cuando se da cuenta de mis defectos.....V F
10. Me importa muy poco que no le caiga bien a algunas personas.....V F
11. Cuando alguien está hablando de mí, suelo esperarme lo peor.....V F
12. No me suele preocupar la impresión que pueda causarle a alguien.....V F
13. Tengo miedo que algunas personas no me acepten.....V F
14. Tengo miedo que la gente me critique.....V F
15. No me molestan las opiniones que algunas personas tengan de mí.....V F
16. No me siento especialmente preocupado sino le agrado a alguien.....V F
17. Cuando hablo con alguien, me preocupa lo que pueda pensar de mí.....V F
18. Puesto que sé que uno a veces no puede evitar cometer equivocaciones en situaciones sociales, no veo el motivo de preocuparse por ello.....V F
19. Normalmente me preocupa la impresión que cause.....V F
20. Me preocupa mucho lo que mis superiores piensen de mí.....V F
21. Me trae sin cuidado saber que alguien me está juzgando.....V F
22. Me preocupa que algunos piensen que no valgo nada.....V F
23. Me trae sin cuidado lo que algunas personas piensen de mí.....V F
24. A veces pienso que me preocupa mucho lo que algunos piensen de mí.....V F
25. Normalmente me preocupa el que pueda equivocarme al decir o hacer algo.....V F
26. Me suelen ser indiferentes las opiniones que otras personas tengan de mí.....V F
27. Generalmente estoy seguro de que algunos tendrán una opinión favorable de mí.....V F
28. Normalmente me preocupa que aquellos que para mí son importantes no me tengan suficientemente en cuenta.....V F
29. Me obsesiona con las opiniones que mis amigos tienen de mí.....V F
30. Me pongo en tensión y muy nervioso si conozco que estoy siendo juzgado por mis superiores.....V F

ESCALA DE CONTROL INTERNO, CONTROL DE OTRAS PERSONAS y de la SUERTE (I-E).

E-I
Fecha
Grupo

Apellidos _____

Nombre _____

Instrucciones: A continuación te vas a encontrar un conjunto de frases, que reflejan opiniones expresadas normalmente por la gente, y para las que no hay respuestas verdaderas o falsas. Probablemente tu no estarás de acuerdo con todas. Me interesa conocer el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con dichas opiniones.

Lee despacio: cada frase, e indica el grado de acuerdo o desacuerdo colocando en cada uno de los paréntesis un número, de la forma siguiente:

si estás completamente de acuerdo	+3
si estás en buena medida de acuerdo	+2
si estás en alguna medida de acuerdo	+1
si estás en alguna medida en desacuerdo	-1
si estás en buena medida en desacuerdo	-2
si estás completamente en desacuerdo	-3

Dame tus primeras impresiones a cada una de las frases. Si alguno de los números anteriores no expresa perfectamente tu opinión, elige aquel más cercano y que mejor la exprese. Tus respuestas serán objeto de la máxima discreción.

1. El que llegue o no a ser un líder depende sobre todo de mis capacidades. (
2. Mi vida está controlada en buena medida por hechos acaecidos accidentalmente. (
3. Me doy cuenta de que lo que ocurre en mi vida está determinado principalmente por gente poderosa. (
4. Que tenga o no un accidente de coche depende sobre todo de lo bien que conduzca. (
5. Cuando hago planes, estoy practicamente seguro de cumplirlos. (
6. A menudo no hay posibilidad de proteger mis intereses personales de hechos que ocurren con mala suerte. (
7. Cuando logro lo que quiero, generalmente es porque tengo suerte. (
8. Aunque tenga capacidad suficiente, no aceptaré las responsabilidades de líder sin atraer a aquellos que ocupen posiciones de poder. (
9. El número de amigos que tenga, depende de lo simpático que sea. (
10. He llegado al convencimiento de que lo que va a ocurrir, generalmente ocurrirá. (
11. Mi vida está controlada principalmente por personas poderosas. (
12. Si tengo como un accidente de tráfico depende principalmente de la suerte. (
13. Las personas como yo tenemos poca posibilidad de proteger nuestros intereses personales cuando entran en conflicto con los de los grupos poderosos. (
14. No siempre me resulta acertado hacer planes a largo plazo ya que muchas cosas acaban por ser una cuestión de buena o mala suerte. (
15. Para que logre lo que quiera es necesario que agrade a las personas que están por encima de mí. (
16. Que llegue o no a ser un líder depende de que tenga la suerte suficiente de encontrarme en el lugar adecuado y en el momento oportuno. (
17. Si las personas importantes llegan al convencimiento de que no les gusta, probablemente no tendría muchas amistades. (
18. Puedo determinar con bastante exactitud lo que sucederá en mi vida. (
19. Normalmente soy capaz de proteger mis intereses particulares. (
20. Si tengo o no un accidente de coche depende sobre todo del otro conductor. (
21. Cuando consigo lo que quiero, generalmente es porque me he esforzado. (
22. Si quiero que mis planes se cumplan, he de asegurarme que se acomoden a los deseos de las personas que tienen poder sobre mí. (
23. Mi vida está determinada por mis propias acciones. (
24. Que tenga muchos o pocos amigos es principalmente cuestión de suerte. (

INVENTARIO DE AUTOESTIMA (S-e)

S-e
Fecha
Grupo

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: Las siguientes frases tratan de reflejar opiniones que las personas tienen sobre sí mismas. Intenta identificar cuáles te definen mejor a ti, para lo cual rodeas con un círculo la letra P ("PROPIO") si lo que la frase dice refleja lo que piensas de ti, o la I ("IMPROPIO") en caso que sea lo contrario lo que pienses que te caracteriza a ti. Responde a todas las frases y recuerda que esta información es confidencial.

1. A menudo me gustaría ser cualquier otra persona.....P I
2. Me resulta muy difícil hablar delante de un grupo de personas..P I
3. Si pudiera, cambiaría muchas cosas de mí mismo.....P I
4. No suelo tener mucha dificultad para tomar decisiones.....P I
5. Estoy muy contento de ser como soy.....P I
6. Me suelo encontrar molesto en mi propio hogar.....P I
7. Me lleva mucho tiempo acostumbrarme a algo nuevo.....P I
8. Tengo éxito entre la gente de mi misma edad.....P I
9. Mi familia espera demasiado de mí.....P I
10. Mi familia generalmente comparte mis sentimientos.....P I
11. Me doy por vencido con bastante facilidad.....P I
12. Resulta bastante duro ser como yo.....P I
13. En mi vida todas las cosas están mezcladas.....P I
14. Mis ideas generalmente son seguidas por otras personas.....P I
15. Tengo una opinión mala de mí mismo.....P I
16. En muchas ocasiones me gustaría abandonar mi propio hogar.....P I
17. Con frecuencia me siento preocupado por el trabajo que hago....P I
18. No resulto tan atractivo como el resto de la gente.....P I
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.....P I
20. Mi familia me comprende.....P I
21. A la mayoría de la gente le quieren más que a mí.....P I
22. Generalmente siento como si mi familia me presionara.....P I
23. Me suelo desanimar con las cosas que hago.....P I
24. Las cosas generalmente no me suelen preocupar.....P I
25. No puede depositar mi confianza en la gente.....P I

INVENTARIO DE ANSIEDAD ESTIMULO-RESPUESTA (S-R).

S-R
Fecha
Nota

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: Este inventario trata de analizar las reacciones y actitudes de la gente hacia distintas situaciones. A continuación se describe una situación que la mayoría de la gente ha tenido ocasión de experimentar personalmente. Para esta situación se ha confeccionado una lista de ciertos tipos comunes de reacciones y sentimientos personales. Indica en cada escala, compuesta de 5 puntos, el grado en que manifiestas cada una de las emociones o reacciones, de forma que si sientes que el corazón te late muy de prisa rodeas el 5, si late de prisa rodeas el 4, 3 ó 2, según lo fuertes que sean los latidos, y sino lo sientes rodeas el 1.

Situación: TE VAS A LEVANTAR PARA DAR UNA CHARLA ANTE UN GRUPO NUMEROSO DE PERSONAS.

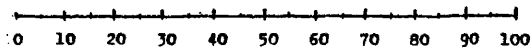
- | | |
|------------------------------------------|--------------------------------|
| 1. El corazón me late de prisa | 1 2 3 4 5
nada muy de prisa |
| 2. Me siento inquieto | 1 2 3 4 5
nada muy inquieto |
| 3. La angustia dificulta mis movimientos | 5 4 3 2 1
mucho nada |
| 4. Me siento excitado y estimulado | 5 4 3 2 1
mucho nada |
| 5. Intento evitar la situación | 1 2 3 4 5
nada mucho |
| 6. Sudor | 1 2 3 4 5
nada mucho |
| 7. Siento ganas frecuentes de orinar | 1 2 3 4 5
ningunas muchas |
| 8. Me atrae el "desafío" de la situación | 5 4 3 2 1
mucho nada |
| 9. Siento la boca reseca | 1 2 3 4 5
nada muy |
| 10. Quedo paralizado | 1 2 3 4 5
nada mucho |
| 11. Siento una presión en el estómago | 1 2 3 4 5
nada muy fuerte |
| 12. Busco experiencias como ésta | 1 2 3 4 5
nada mucho |
| 13. Tengo sensación de descomposición | 5 4 3 2 1
muy grande nada |
| 14. Tengo sensación de náuseas | 1 2 3 4 5
nada muy grande |

NIVEL GENERAL DE ANSIEDAD (NGA) Y AUTOCALIFICACION (A-c)

N.G.A.
Fecha
Grupo

En primer lugar quiero que evalúes la ansiedad que has experimentado durante la charla.

Coloca una espsa X en la escala que aparece a continuación, teniendo en cuenta que 0 es la mínima ansiedad (estado de total relax) y 100 refleja un estado de máxima ansiedad.



A - c
Fecha
Grupo

A continuación quiero que hagas una evaluación general de cómo te has visto dando la charla.

Puntúa tu actuación durante la charla utilizando una escala de 10 puntos (0 corresponde a una actuación muy mala, 5 es un aprobado, y 10 una actuación excelente).

AUTOVERBALIZACIONES (Av).

Av. Fecha Grupo

Finalmente quisiera que me describieras en los espacios en blanco de abajo todo aquello que te has dicho tú a tí mismo y los pensamientos que cruzaron tu mente a lo largo de la experiencia que acabas de tener (cuando preparabas tu charla; durante la misma; y ahora mismo, una vez concluida).

1. antes de la charla (mientras la preparabas):

2. durante la charla misma:

3. al finalizar la charla (ahora mismo)

DIFERENCIAL SEMANTICO DE ANSIEDAD (AD);

AD
fecha:
grupo:
nota:

Apellidos _____ Nombre _____

Instrucciones: A continuación te vas a encontrar una serie de items que comienzan con un nombre en mayúscula seguido de dos adjetivos separados por una escala de 7 espacios (ej: DEDOS: tensos — — — — — relajados). Debes calificar cada item colocando una X en el espacio que mejor refleje tu estado psicológico y somático en este momento respecto de los dos adjetivos de cada escala. Así por ejemplo:

DEDOS: tensos X1 — — — — — X2 — — — — — X3 relajados

Si en este momento sientes tus dedos muy tensos colocas la X en el espacio más próximo al adjetivo tenso (X1); si no los sientes ni tensos ni relajados, colocas la X en la mitad de la escala (X2); si los sientes muy relajados, colocas la X junto al adjetivo relajados (X3).

Durante esta prueba debes contestar los items con bastante rapidez. Deseo que me manifiestas tus primeras impresiones, las "sensaciones" inmediatas sobre cada item. Contesta cada item por separado, sin intentar recordar lo que hayas contestado anteriormente a items similares.

Items

- | | | |
|-----------------------------|-----------|---------------|
| 1. DEDOS:.....extendidos | — — — — — | encogidos |
| 2. ME SIENTO:....indefenso | — — — — — | seguro |
| 3. RESPIRACION:....tirante | — — — — — | suelta |
| 4. MANOS:.....húmedas | — — — — — | secas |
| 5. ESTOY:.....relajado | — — — — — | tenso |
| 6. ME SIENTO:.....asustado | — — — — — | sin miedo |
| 7. MANOS:.....bien | — — — — — | mal |
| 8. RESPIRACION:...sofocada | — — — — — | despreocupada |
| 9. DEDOS:.....tirantes | — — — — — | relajados |
| 10. ME SIENTO:.....calmado | — — — — — | inquieto |
| 11. MANOS:.....apretadas | — — — — — | seltas |
| 12. RESPIRACION:...caliente | — — — — — | fría |
| 13. ME SIENTO:despreocupado | — — — — — | angustiado |
| 14. ANSIEDAD:.....clara | — — — — — | vaga |
| 15. DEDOS:.....suelos | — — — — — | apretados |

